A testnevelés tanítása

A MŰVELŐDÉSÜGYI MINISZTÉRIUM MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA
III. ÉVFOLYAM
1967.

3.

Bognár Károly felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő

Burka Endre

Szerkesztő bizottság

Bellay Lászlóné
dr. Kálmánchey Zoltán
Nyíri János
Paku Ernő
Raffel Zoltán
Sós István
dr. Székely Gabriella
Szuh Csaba

TARTALOM

Takács Ferenc: A világnézeti nevelés néhány lehetősége és módszere a testnevelésben 65

Burka Endre: Kibernetika és testnevelés-tanítás 73

Nádori László: A teljesítmény mint pedagógiai módszer 80

Nemcsik Pál: A teljesítőképesség és populációs genetikai tényezők összefüggése a testnevelésben 85

Szabó János: A helycserék és oktatásuk a testnevelési órákon 88

SZEMLE 93

SZAKIRODALMI FIGYELŐ 94

E számunk munkatársai: Burka Endre OPI tanszékvezető, Budapest, *Mezőfy András* MTS Orsz. Tanácsa munkatársa, Budapest, *Nádori László* főiskolai adjunktus, Budapest, *Nemcsik Pál* tanár, Borsodnádasd, *Szabó János* egyetemi testnevelő tanár, Budapest, *Takács Ferenc* főiskolai tanársegéd, Budapest.

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest, VII., Gorkij fasor 17–21. OPI Testnevelési Tanszék. – Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108 mellék. – Kiadja a Tankönyvkiadó, Budapest, V., Szalai u. 10–14. – A kiadásért felelős: Vágvölgyi Tibor igazgató. – Terjeszti a Magyar Posta. – Előfizethető a Posta Központi Hírlapirodánál (Budapest, V., József nádor tér 1.) és bármely postahivatalnál. Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft. – Csekkszámlaszám: egyéni: 61.256, közületi: 61.066 (vagy átutalás az MNB 8. sz. folyószámlájára).

67.319 Egyetemi Nyomda, Budapest

A világnézeti nevelés néhány lehetősége és módszere a testnevelésben

TAKÁCS FERENC

„Fejlődésünk jelenlegi szakaszában alapvető feladatunk népünk szocialista erkölcsi és világnézeti egységének megteremtése, a szocialista világnézetünkkel szemben álló nézetek leküzdése . . ." (Az MSZMP IX. kongresszusának határozatából)

A társadalmi lét tudatmeghatározó szerepének felismerését követően a marxizmus klasszikusai rámutattak arra, hogy a társadalmi tudat fejlődése elmarad az őt determináló lét mögött. Így a társadalmi fejlődés minden szakaszában – de mint a IX. kongresszus határozata rámutat, különösen az utóbbi években – döntő fontosságúvá vált a szocialista gondolkodásra nevelés, az általános *tudatformálás hatékonyabbá tétele.* „Szocialista jövőnk megkívánja, hogy a társadalom fokozottabb felelősséget vállaljon az ifjúság neveléséért . . ."[1] – és e nevelés egyik legfőbb területe a fiatalság marxista-leninista világnézetének kialakítása. Ezt a feladatot mindenekelőtt az iskolai oktató-nevelő munka folyamatában lehet megvalósítani.

A világnézeti nevelés nem szakítható ki az oktatási-nevelési folyamat egészéből, *nem korlátozódhat csak egyes tárgyakra,* hanem – a tanterv kötelező előírása szerint is – minden szaktárgynak törekednie kell arra, hogy sajátos eszközeivel elősegítse a tudományos alapokon nyugvó marxista szemlélet kialakítását. Ez alól a *testnevelés sem kivétel.* Ma már egyre jobban sikerül elfogadtatni azt, hogy a testnevelés során a szellemi, erkölcsi, esztétikai tulajdonságok is fejlődnek. A testnevelésnek a *politikai, világnézeti nevelésben* betöltött szerepével kapcsolatban azonban *még jelenleg is* sok fenntartással találkozhatunk. A gyakorlatban néha kísért még a *„politikamentes sport"* jelszava, és akad olyan testnevelő, aki – apolitikus beállítottsága miatt – nem látja eléggé a testnevelési órán jelentkező eszmei-ideológiai problémákat. Megmaradnak azon vulgáris és egyszerű kérdésfeltevés színvonalán: „Vajon hogyan lehet *marxista balegyenest* oktatni?" Kétségtelenül hozzájárult ezen hibás álláspont kialakulásához és tartóssá tételéhez az *elméleti munka gyengesége* is. Ha végigtekintünk az idevonatkozó szakirodalmon, még a felületes szemlélőnek is feltűnik, hogy a tanulmányokban, szakdolgozatokban és a sport nevelési kérdéseivel foglalkozó egyéb publikációkban túlteng a *puszta erkölcsi* kérdések tárgyalása.[2] Még az 1960-as évek elején kampányszerűen fellendült világnézeti nevelést elemző cikkek között is *csak elvétve* találunk a testnevelés ilyen irányú lehetőségeit feltárni igyekvő írást. Így bizonyos fokig érthető, hogy a testnevelés értelmi, erkölcsi, esztétikai és közösségi nevelő hatását többé-kevésbé elismerik, de az *eszmei-politikai nevelést* illetően *nihilista álláspontra* helyezkedők is akadnak. Sokan ugyan nem mennek el a teljes tagadásig, *elvileg* lehetségesnek tartják, sőt *igenlik* is a világnézeti nevelést a testnevelési órán, de *nem látják ennek lehetőségeit,* amit bizonyít többek között az, hogy alig tudnak felsorolni ilyen példát gyakorlatukból. Természetesen még a fenti helytelen beállítottság mellett is lehet ösztönösen hatni a világnézet alakulására, nagyon fontos azonban itt a *tudatosság,* a célszerű, rendszeres nevelői munka, és a leglényegesebb, hogy mindez *marxista* szellemben történ-

[1] A Magyar Szocialista Munkáspárt IX. kongresszusa. Kossuth, Bp., 1966. 127. l.

[2] Pl. a Testnevelési Tudományos Tanács által 1955-ben kiírt nevelési problémákkal kapcsolatos pályázatra beérkezett munkák egyikében sem szerepelt a világnézeti nevelés lehetősége a testnevelési és sportmozgalomban.

jen. Helytelen felfogást tükröz az a szemlélet is, amely – a társadalmi lét meghatározó szerepét félreértve – úgy képzeli, hogy a szocialista társadalom fejlődésével *automatikusan* kialakul a szocialista tudat, a marxista világnézet.

Vitathatatlan, hogy a testnevelés sajátos eszközei révén elsősorban a testi képességek fejlesztésében tölt be döntő szerepet, de tagadhatatlanul elősegítheti az egész személyiség általános fejlesztését és ezen belül a *materialista világnézet* kialakítását. A gyakorlatban ezt az utóbbit látják be legkevésbé, és ez a terület a legelhanyagoltabb, bár bizonyos fokú javulás tapasztalható, amint ezt az MTS *nevelési irányelveiben* is olvashatjuk: „A szocialista gondolkodásra és magatartásra való nevelés – a testnevelés és a sport sajátos eszközeinek és módszereinek felhasználásával – ma már egyre több sportvezető és edző előtt nem tűnik olyan követelménynek, amely kívül esik feladatkörükön; kezdik mindinkább kihasználni a testnevelés és sport személyiségformáló lehetőségeit."[3]

Az MSZMP 1959-ben kiadott *testnevelési és sporttézisei* leszögezik, hogy a testnevelés szorosan kapcsolódjon a szocialista nevelés területeihez, különösen a *politikai-erkölcsi* neveléshez. Ez a feladat ma is aktuális, melyet az újabb határozatok még nyomatékosabban hangsúlyoznak (pl. a KISZ nevelési irányelvei, az MTS nevelési irányelvei, az MSZMP ideológiai irányelvei). Nem tudunk részletesen foglalkozni e dokumentumokkal, csupán a figyelmet hívjuk fel ezekre, mivel nagy segítséget adhatnak éppen a világnézeti nevelőmunka hatékonyabbá tételéhez.

Röviden ki kell azonban térnünk az iskolai nevelő munka két fontos dokumentumára, a *Tantervre* és a *Nevelési tervre*. Az új általános és középiskolai tanterv koncepciója – amint erre Kálmánchey Zoltán rámutat[4] –, túllépve a receptivitáson, az egyszerű gyakoroltatással elért fizikai fejlesztés helyett nagy súlyt helyez a *tudatosságra*, az *önálló, aktív munkára*, ami nagyobb lehetőséget ad a világnézeti nevelésre. A tantervvel kapcsolatban még ki szeretnénk emelni, hogy az előírt oktatási anyag feldolgozása, maga az *oktatás folyamata* egyben a nevelés legfőbb eszköze, nem lehet úgy oktatni, hogy közben nevelői tevékenységet ne folytassunk, e két dolog *elválaszthatatlanul* összefügg.

A *Nevelési terv* a szocialista ember legfőbb jellemzőit a következőkben rögzíti: „A szocialista társadalom polgára mindenoldalúan és harmonikusan fejlett, *edzett*, elméletileg és gyakorlatilag képzett, művelt, politechnikai szemlélettel rendelkező, a dialektikus *materialista világnézet és erkölcs alapján gondolkodó és cselekvő*, munkaszerető, jó ízlésű és életvidám, tevékeny közösségi ember."[5] Sokszor tapasztalható, hogy a testneveléssel kapcsolatban a fenti tulajdonságok közül csupán az *edzettség* fejlesztését említik, holott az *összes* tulajdonság kialakítását elősegítheti, és nem utolsósorban éppen a dialektikus világnézetre nevelés terén igen pozitív szerepet tölthet be. Nemegyszer a testnevelési órák tartalmi része csak a tanterv oktatási anyagára szűkül le, így a nevelés csak az oktatási folyamatban adódó *spontán* lehetőségekre szorítkozik, és a tudatos, *tervszerű nevelői tevékenység háttérbe szorul*. Jellemző, hogy a testnevelési órák nevelési feladatai között a világnézeti nevelés közvetlenül szinte elő sem fordul. E téren a *tudatosság* kialakítása még hátravan. Ehhez segíthet hozzá a Nevelési terv, amely a testnevelésre is kötelező érvénnyel vonatkozik. A Nevelési tervben a fő súly éppen a világnézeti nevelésen van, az ezzel kapcsolatos részfeladatok és előírások horizontális tagolásban, osztályokra lebontva találhatók meg, rendszeres tanulmányozásuk igen hasznos segít-

[3] A magyar testnevelési és sportmozgalom nevelési irányelvei. MTS OT., Bp., 1966. 5. l.

[4] Dr. Kálmánchey Zoltán: A testnevelés szerepe a világnézeti nevelésben. A testnevelés tanítása, 1966. 1. sz. 3. l.

[5] Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. Tankönyvkiadó, Bp., 1963. 10. l. (Kiemelések a szerzőtől.)

séget jelenthet a világnézeti nevelés hatékonyságának növelésében.

*

E cikkben nem kívánunk foglalkozni a világnézet és a világnézeti nevelés fogalmával, általános elvi és módszertani kérdéseivel, mivel ezek megtalálhatók a neveléselméleti kézikönyvekben (lásd: az irodalomjegyzékben). Csupán a testnevelésnek a világnézeti nevelésben betöltött szerepét, lehetőségeit vázoljuk – ezt sem a teljesség igényével –, és igyekszünk néhány módszertani, gyakorlati szempontra felhívni a figyelmet.

Példamutatás, tekintély, világnézeti szilárdság

Nem lehet eltúlozni a világnézeti nevelés *szubjektív oldalának* fontosságát, ez esetben a testnevelő tanár személyes *példamutatását* és *meggyőződését*. Közismert, hogy a tanulók lemásolják tanáraikat, „a tanító világnézete, magatartása, élete, az egyes jelenségekhez való viszonya ilyen vagy olyan formában hatással van az összes tanulóra".[6] A nevelés egyik lényeges alapja, a *tisztelet*, különösen döntő a világnézeti nevelésben. Arra kell törekednünk, hogy a hivatalos – tanárnak kijáró – tisztelet mellett mint ember is tiszteljék a nevelőt tanítványai, legyen becsülete kollégái előtt, általában magán- és közéletének minden mozzanatában érződjék szilárd jelleme, kommunista erkölcsisége. Népszerűségre törekedve soha ne legyen elnéző, és a pillanatnyi érdekek miatt ne sértse meg a kommunista emberre és pedagógusra kötelező erkölcsi normákat. A tanár világnézete mint meggyőződés egész személyiségének, jellemének alapját képezi, ez biztosítja nevelő munkája hitelét. *A szó és tett egysége* fráziskén hat, mégis fontos hangsúlyoznunk, mennyire lényeges éppen a világnézet formálásában. A tanulók megérzik, és rendkívül károsan befolyásolja őket, ha a szavak mögött nincs ott a meggyőződés aranyfedezete. „A kommunista ifjúság nevelésének nem abban kell állnia, hogy mindenféle émelygős beszédekkel és moralizáló szabályokkal traktáljuk az ifjúságot."[7] Saját személyes példánkkal, élettapasztalatainkkal lehet csak eredményes munkát végezni. Egy felelőtlen véleménynyilvánítás, egy hibás hangsúly vagy egy kézlegyintés visszavetheti hosszú évek nevelői munkájának eredményeit. *A testnevelő* ebből a szempontból központi helyet tölt be a legtöbb iskolában. A tanulók sportlelkesedése rendszerint együtt jár a testnevelő tanár iránti lelkesedéssel, sokan tekintik példaképnek, ami csak fokozza felelősségét. Általában a testnevelő tud legközelebb férkőzni a gyerekekhez, így a tanár-diák viszonyt legkönnyebben tudja *tartalmas, baráti kapcsolattá* alakítani, ez pedig különösen fontos feltétele a világnézeti nevelésnek.

Ebben az összefüggésben szükséges megemlíteni az *érzelmek* szerepét. Az emóció problémája elhanyagolt a szakirodalomban, de a gyakorlati munkában is, pedig ez minden nevelési eljárás egyik legfontosabb eleme. A világnézeti nevelésben elsősorban az intellektuális, logikai oldal dominál, de rendkívüli jelentősége van az érzelmi mozzanatoknak is. Ismeretes, hogy a világnézet akkor formálja a személyiség egészét, akkor hatásos, ha nem „kívülről rakódik rá" a tanítványra, hanem a tanuló azonosul vele, elfogadja azt. Az érzelmi motiváció mint nevelési tényező nagymértékben elősegítheti a világnézet *„bensővé válását"*, meggyőződéssé alakulását. A testnevelő tanár – fent említett sajátos helyzetéből fakadóan – munkája és fellépése révén *érzelmileg* is közelebb hozhatja a tanulókat a marxista világnézethez.

Dialektika és testnevelés

A dialektika alapvető kategóriáinak – fejlődés, mozgás, változás, ellentét, kölcsönhatás, összefüggés stb. – ismertetésére, lényegének feltárására, a dialektikus szem-

[6] Kalinyin: A kommunista nevelésről. 40–41. l.

[7] Lenin Művei: 31. kötet. 298. l.

életmód kialakítására számtalan lehetőséget nyújt a testnevelés a maga sokszínűségével.

Általános hiba – nemcsak a testnevelésben –, hogy a tanár „kívülről akarja bevinni" a tárgyba a dialektika elemeit, ennek megfelelően alkalomadtán példákkal illusztrál egy-egy dialektikus törvényt. Ez a módszer – minden jó szándéka és bizonyos fokú eredményessége ellenére – nem elegendő. Nem az a fontos, hogy a tanuló tudjon minden törvényhez néhány *sablonos példát* felsorolni, hanem az, hogy az élet minden területén felismerje az összefüggéseket, a változást, a fejlődést és ezek mozgatóerőit; *önállóan* tudja dialektikusan elemezni az egyes konkrét jelenségeket, és a tapasztalatokat képes legyen a gyakorlatban alkalmazni. Az általános *dialektikus szemléletmódot* kell tehát kialakítani. E nevelési feladatot természetesen elősegíti a testnevelési munka közben adódó példák felsorakoztatása és elemzése, de nem szabad, hogy ebben merüljön ki *csupán* világnézeti nevelő munkánk.

a) Hívjuk fel a tanulók figyelmét az ember *testi* és *szellemi egységére*, a kettő között fennálló szoros kölcsönhatásra, amit egyébként tanítványaink a testgyakorlatok rendszeres végzésével magukon is tapasztalhatnak.

b) Az *emberi mozgás* az összes mozgásformák repertóriuma, felöleli a mechanikai, fizikai, kémiai, biológiai, társadalmi mozgást. Így különböző aspektusokból tárgyalva az emberi mozgást, rámutathatunk az alapvető tudományos fogalmak lényegére. A *mechanikai-fizikai* mozgással kapcsolatban kifejthetjük a sebesség, erő, gravitáció stb. fogalmát, fejleszthetjük a tér-idő szemléletet. Vagy például a Newton-féle harmadik axiómát jól demonstrálhatjuk a sportmozgásokkal, és megvilágíthatjuk ennek dialektikus tartalmát: *akció* és *reakció* csak együtt létezhet, ami tipikus példája a *kölcsönhatásnak*. Az emberi mozgás *kémiai-biológiai* szempontból történő vizsgálatával rámutathatunk a *pavlovi reflexelmélet* lényegére, a testgyakorlatok dinamikus sztereotipjének kialakulási folyamatával pedig a dialektika szinte összes elemét érzékeltethetjük. A testmozgás *társadalmi oldalát* vizsgálva kifejthetjük, hogy a mozgásformák *hierarchikus* felépítettségűek, egymásból fejlődnek ki – az alacsonyabb rendűből a magasabb rendű felé –, de *nem vezethetők vissza* egymásra a különböző minőségű mozgások. Mindig a *legmagasabb* mozgásforma alapján kell megítélni egy konkrét mozgást, nem lehet a nálánál alacsonyabb rendű mozgásformával magyarázni, azaz helytelen: „visszavezetni". Így a testnevelési tevékenység is mint emberi mozgás végső soron *társadalmi mozgás*, és nem merülhet ki pusztán a fizikai-fiziológiai folyamatokban.

c) A *mennyiségi* változások *minőségi* változásba való átcsapásának törvényét számos konkrét példa igazolja, melyek felsorolása – úgy gondoljuk – itt felesleges. Szeretnénk azonban felhívni a figyelmet a tétel vulgáris értelmezéséből származó károkra. Néhány edző és testnevelő csupán a *mennyiségi munka növelését* tartja lényegesnek, mondván, hogy az előbb-utóbb *átcsap minőségi* változásba. Ami valóban be is következik, de a minőség fogalmának radikális félreértése azt gondolni, hogy az új minőség feltétlenül *fejlődést* is jelent, hogy a minőségi változás *mindig* és *szükségszerűen* magasabb rendű. A túlzott mennyiségi munka (például erősítés) nem minden esetben hasznos tanítványaink harmonikus testmozgásának vagy eredményesebb sportolásának kialakítása szempontjából.

d) Lényeges szempont oktatásunkban a *sokoldalú vizsgálódás*, a *jelenségek összefüggésére* való rámutatás. Az ember minden cselekvése – így a testgyakorlás is – *tudatos*. Nemcsak egyszerű fizikai értelemben vett erőkifejtést végzünk a testnevelés során, hanem *céltudatos, társadalmi tevékenységet*, amit nem elégséges csak az $F = m \cdot a$ fizikai erő képletére redukálni.[8] Természetesen *szubjektíve* a tanulók szá-

[8] Vesd össze: „Világnézeti problémák a testnevelés-elméletben" – a Sport és Tudomány vitacikkei, 1962. és többi évfolyamok.

mára a társadalmi cél *nem mindig tudatos*, a testnevelő egyik fontos feladata éppen ennek megvilágítása. A jelenségek *egyetemes összefüggésének*, determinációjának *sokféleségét* jól érzékeltethetjük a testnevelés során. Az *oksági összefüggés*, a *szükségszerű-véletlen* és a *törvény* kategóriái a legegyszerűbbtől a legbonyolultabbig megtalálhatók a testkulturális jelenségek valamennyijében. Lényeges ezek közül az *okok kutatása*; a mozgások hibáit mindig kauzálisan vizsgáljuk, nem elég csak megállapítanunk: „Ez így rossz!" – hanem ki kell mutatnunk, mi az oka a hibás végrehajtásnak.

e) Az *elmélet és gyakorlat egységének* feltárására is alkalmas a testnevelés – például pályaépítés, tornaeszközök készítése, karbantartása stb. – mint az elméleti ismeret és a gyakorlati tevékenység összekapcsolásának lehetősége. A testnevelés ugyan túlnyomóan *gyakorlati* tevékenység, a mozgások oktatásánál azonban jól lehet érzékeltetni az *elméleti* meggondolások érvényesülését és jelentőségét (biomechanikai törvények, biológiai-fiziológiai összefüggések stb.). Sportolás közben tudatosíthatjuk a tanulókban az *ember harcát a természettel*, bizonyíthatjuk, hogy *megismerhetők* a világ objektív törvényszerűségei, és ezek felhasználásával az ember a *természet urává válik*. Ez azonban az *ellentmondások* harcában megy végbe; a *régi* és az *új* küzdelmét szemléltethetjük a testnevelésben is (például régi technikai, taktikai eljárások, játékmódok stb. eltűnésével és újak kialakulásával).

Társadalom és testnevelés

A testnevelés a világnézet természettudományos megalapozásának segítségén kívül főként arra alkalmas, hogy a *társadalom szerkezetének, politikai arculatának* lényegét érzékeltesse a maga sajátos módján.

a) Alapvető világnézeti jelentősége van annak, hogy a tanulókban kialakítsuk a testnevelés *társadalmi szerepére* vonatkozó ismereteket. Lényeges rámutatni a *testi fejlettség* jelentőségére a szocialista építésben és a haza védelmében, érzékeltetni, hogy a testnevelés, illetve a sport csak *rész az egészben*, nem egyedüli célja az emberi életnek, hanem csupán *egyik* eszköze a harmonikus, sokoldalúan fejlett ember kialakításának.

b) A testi nevelés során mód nyílik tisztázni az *ember természeti-társadalmi* lényegének viszonyát, a *marxista antropológia* alapvető kérdéseit; bizonyítani lehet, hogy az *ember képességei nem örökre adottak*, hanem a körülmények, a külső és belső feltételek tudatos, célszerű változtatásával *alakíthatók*.

c) Sok lehetőség van a testnevelés során *politikai állásfoglalás* kifejtésére a külföldi eredmények kommentálása, a nemzetközi sportversenyek értékelése stb. révén. A fiatalok szeretik az *összehasonlítást*, de hajlamosak az *egyoldalúságra*, a nyugati eredmények mögött csak a pozitívumot látják. Tudatosan kell irányítani szemléletüket, a negatív tendenciákat is ki kell emelni (a profisport üzleti szelleme, antihumánus vonásai, faji megkülönböztetés, nacionalizmus, a burzsoá sport áldemokratikus jellege stb.). Ezekkel a negatívumokkal szembe kell állítanunk a *szocialista testnevelési rendszer* jellemző vonásait (demokratizmus, tömegesítés, internacionalizmus, magasfokú humanitás stb.). Mindezt természetesen nem szabad *ex cathedra* módon kifejezni ne érezze úgy a tanuló, hogy rákényszerítjük véleményünket, mert *meggyőződéssé vált világnézet* így nem alakulhat ki. Sokszor nem is szükséges a végső konklúziót levonnunk, elég csak a tényeket logikusan, a tanuló értelmi képességeinek megfelelően csoportosítani, és ebből a tanítvány maga is le tudja vonni a következtetést.

d) A *sport történeti vonatkozásai* igen hasznosak, hiszen ezek *közvetlen* lehetőséget adnak világnézeti tanulságok levonására. A testnevelés- és sporttörténet alapján megvilágíthatjuk, hogy a *gazdasági alap* változásával hogyan változnak meg a *testkultúra felépítményi elemei*. Itt azonban elengedhetetlenül fontos a differenciált megközelítés: ismerni kell, mi tartozik a felépítménybe, és mi az, ami nem függ

közvetlenül a termelési viszonyoktól. Itt említjük meg „a marxizmus élő lelke": a *konkrét vizsgálat* fontosságát. Mindig, mindent konkrétan, az *adott társadalmi környezetbe* helyezve vizsgáljunk, így lehet csak helyesen feltárni egy-egy sporttörténeti tény értékét, a jelenségek ellentmondásosságát stb. (például a professzionista sport nem egyértelműen csak negatív tendenciák hordozója, kezdetben haladó jellegű vonásai is voltak).

e) A testnevelés rendkívül alkalmas sok, társadalmilag hasznos *erkölcsi szokás kialakítására:* rendszeresség, pontosság, a fizikai munka megbecsülése, fegyelem, kollektivitás stb. A *világnézeti nevelés* és az *erkölcsi kategóriák* tudatosítása, az *erkölcsi tulajdonságok* kialakítása szorosan *összefügg*, e helyen azonban nem tudunk erre részletesen kitérni.

f) A testnevelés és sport *gazdasági alapjainak* tisztázása módot ad néhány – a marxizmus szempontjából lényeges – közgazdasági kategória alapfokú ismertetésére, és nem utolsósorban meggyőzően bizonyítja a gazdasági szféra determináló hatását a társadalom életében.

g) Itt kell megemlítenünk, hogy bár a *tudományos ateista* nézetek szerves részét alkotják a kommunista világnézetnek, nem térhetünk ki részletesen az ateista nevelés problémáira. Röviden utalni szeretnénk azonban arra a hibás felfogásra, amely a világnézeti nevelést leszűkíti az ateista nevelésre. A két terület ugyan *szorosan összefügg* – és a *következetes* materialista világnézet elvezet az ateizmusig –, de a kettő *mégsem azonos*. A világnézeti nevelés – lényegéből fakadóan – *tágabb* az ateista propagandánál, felöleli a természet, a társadalom és a gondolkodás minden területét. A testnevelés adta lehetőségek az ateista nevelés területén is igen sokrétűek, ami összefügg azzal a már említett ténnyel, hogy *általában* a testnevelő tanár az, aki legközelebb kerülhet a tanulók diszkrét, *benső problémáihoz*. Nem lehet eléggé hangsúlyozni ezzel kapcsolatban a *tapintatos bánásmódot:* soha ne bántsuk meg – és ne hagyjuk a többiektől sem sértegetni – a vallásos érzületű tanulót. A hatásos ateista nevelés másik lényeges feltétele, hogy minél jobban *ismerjük* meg a *vallásos tanulókat* és *szüleiket*, lehetőleg *egyénileg* is foglalkozzunk az ilyen gyerekekkel.

Megjegyezzük, hogy a testnevelés során adódó – itt tárgyalt – világnézeti problémák szétválasztása és a dialektikus materializmus, illetve a történelmi materializmus köré csoportosítása *csupán szerkezeti* okokból történt, a gyakorlati nevelő munkában természetesen ezek együtt jelentkeznek, átszövik egymást.

Az iskolán kívüli testnevelés egyes világnézeti kérdései

A világnézeti nevelés tulajdonképpen *nem az iskolában kezdődik*, hanem otthon, a családi környezetben, az utcán, a játszótéren. Ezek a *spontán nevelői* hatások sokszor *ellentétben* állnak az óvoda vagy az iskola tudatos nevelésével. A konfliktus rendkívül károsan befolyásolhatja a gyermek szemléletének fejlődését, ezért fontos szoros kapcsolatot kialakítani a szülői házzal, és *ismerni a tanulók iskolán kívüli életét*. Az iskolán kívüli testnevelés egyik legelterjedtebb formája a *sportköri foglalkozás*, ahol a közösségi munka, az örömélmény, a nagyfokú aktivitás stb. sokban hozzájárulhat a tanulók személyiségének formálásához. Ugyanígy jó alkalom a világnézeti nevelésre az *úttörő- és KISZ-tábor* sportélete, egy-egy évforduló alkalmával rendezett *hálastaféta* vagy egyéb sportünnepély (április 4., május 1., november 7. stb.). Ezen sportalkalmak a hazaszeretet elmélyítése mellett jó lehetőséget adnak arra, hogy esetenként elbeszélgessünk a tanulókkal a munkásmozgalom jelentős eseményeiről, haladó hagyományairól, a felszabadulás jelentőségéről, a társadalmi változások sportvonatkozásairól stb. Lényeges szempont itt az iskolai és iskolán kívüli nevelés *egysége*. Közismert, hogy milyen romboló hatása van annak, hogyha a tanuló észreveszi, hogy a tanárnak más

a „hivatalos" véleménye, mint az iskolán kívüli állásfoglalása.

A továbbiakban az iskolán kívüli nevelő munka egyik területével kívánunk foglalkozni: a *kirándulással*. Ezt a témát is csak a világnézeti nevelés aspektusából vizsgáljuk, és főleg a testnevelői tevékenység szempontjait emeljük ki ezzel kapcsolatban. Az iskolai kirándulások szervezése, vezetése ugyan *nem csupán* a testnevelő tanár feladata, gyakorlatilag mégis *döntő szerepe van* a lebonyolításban.

A kirándulás „nem öncélú tevékenység. Feladata többek között az is, hogy az objektív valóság, a jelenségek egyszerű okainak feltárása, az összefüggések felismertetése útján *járuljon hozzá a tanulók szocialista világnézetének megalapozásához is.*"[9] A kirándulás során *spontán* is alakul a tanulók szemlélete, de ez véletlenszerű, lehet *pozitív* és *negatív* jellegű is. A kirándulás során észlelik a gyerekek az alapvető összefüggéseket, a *világ anyagiságát, sokféleségét, megismerhetőségét* és *megváltoztathatóságát*. Fejlődik *tér-* és *időszemléletük, kauzális* (oknyomozó) képességük, ami elősegíti a természet és a társadalom lényegének mélyebb megértését. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy a tanulók – főleg az alsó tagozatosok – a természet jelenségeit vagy az állatok tevékenységeit emberi tulajdonságokkal ruházzák fel; rá kell mutatnunk ezen primitív, *antropomorf* szemlélet helytelenségére. A jelenségek *teleologikus* magyarázatával is találkozhatunk a kirándulásokon. A tanulók sokszor a *célt* nevezik meg és nem az *okokat*. Ne elégedjünk meg a felületes válaszokkal, hanem ösztönözzük a tanulókat arra, hogy a *„miértek"* keresésével haladjanak a jelenségtől a *mélyebb lényeg* felé (például a falevél lehullásának nem a sárgulás az oka, hanem a sárgulás maga is okozat, az igazi ok a kevesebb táplálék, a hideg stb.).[10]

A különböző *gyár-* és *mezőgazdasági üzemlátogatások* alkalmával szemléltethetjük az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát, ismertethetjük a termelés feltételeit, jelentőségét, a munka emberformáló szerepét, az ember természetátalakító tevékenységét stb.

*

A világnézeti nevelés sokrétű és bonyolult összefüggéseiből végezetül – a részletes kifejtést mellőzve – még néhány problémára hívjuk fel a figyelmet.

a) A *világnézeti nevelés* és a *testnevelés* viszonyának vizsgálata meglehetősen nehéz, főleg, ha a gyakorlati munka módszeréig akarjuk ezt levezetni. Egyrészt az általános neveléselméletben sincs még eléggé kidolgozva a világnézeti nevelés módszere, másrészt a testnevelésben alkalmazható metodika kialakításához csak széles körű, gyakorlati felmérés és elemzés után lehetne eljutni. Tény azonban, hogy a világnézeti nevelés *módszereinek kiválasztása* a testnevelésben is a tanulók életkorától, képzettségétől, a didaktikai feladat tartalmától függ. Különben sem lehet minden helyzetre alkalmazható panacea-t, varázsszert adni, a tanárnak saját magának kell megtalálnia a legmegfelelőbb eljárást; nagyon fontos, hogy ne sablonokat alkalmazzon, hanem *módszere sokoldalú* és *változatos* legyen.

b) A világnézeti nevelés egyik legfontosabb terepe a *kollektíva*. A gyermek mikroközössége, *a család*, egyre jobban *kitágul* az iskolában, és kialakul benne a *szélesebb közösséghez* tartozás érzése. Ha a gyermek a kollektív tevékenység során – a testnevelésben például csapatjátékban, együttes gyakorlatokban stb. – tapasztalja, hogy közösségben könnyebben elérheti célját, akkor jobban megérti az alapvető társadalmi és erkölcsi fogalmak szerepét és jelentőségét (tervszerűség, szervezettség, szabadság, szükségszerűség, segítőkészség stb.).

Részben a kollektívák kérdéséhez tartozik, és a világnézet alakításában döntő jelentőségű a nevelői ráhatás *egysége*: a tanári kar mint *közösség* neveljen.

[9] Tanterv. 115. l. (Kiemelés a szerzőtől.)

[10] Kelemen László e kérdéssel kapcsolatos konkrét pszichológiai vizsgálata során kimutatta: a tanulóknak csupán 21%-a nevezte meg az igazi okot, 25%-uk pedig a következményt nevezte meg okként.

c) A *didaktikai koncentráció* is a dialektikus materialista világnézet kialakításának egyik hatékony – bár gyakran méltatlanul mellőzött – eszköze.[11]

d) A testnevelő tanár a mozgások tanításánál hajlamos *kizárólag vizuálisan bemutatni* a gyakorlatot, ami bizonyos mértékig helyes és szükséges. De nem indokolt, hogy teljesen háttérbe szorítsuk a *magyarázatot*, a mozgás lényegének feltárását, ami fontos lehet a világszemlélet fejlesztésében, sőt még a mozgástanulás szempontjából is beigazoltan előnyös.

e) Az 1967/68. évi tanévvel kezdődően legtöbb iskolában bevezetésre kerülő *világnézetünk alapjai* tárgy várhatóan felélénkíti majd a világnézeti problémák jelentkezését, ami feltétlenül érződni fog a testnevelési foglalkozásokon is, és nagyobb feladatot ró a tanárra.

f) A megnövekedett feladatokkal *csak fokozott felkészültséggel* lehet megbírkózni. Sajnos a sport terén meglehetősen sok még a régi polgári felfogás maradványa; a testnevelők egy részét az *apolitikus beállítottság* jellemzi, amit sokan őszintén be is vallanak, és becsülettel igyekeznek ezen változtatni. Döntő tényező itt az *önképzés;* elsősorban *a tanár* ismerje a korszerű materialista világfelfogás alapjait. Meglepő, hogy bár a Testnevelési Főiskolán mintegy másfél évtizede folyik marxista-leninista oktatás, mégis sokszor *éppen a fiatal tanároknál* tapasztalható a „kényes" ideológiai és erkölcsi kérdések elől való menekülés. A *viták alóli kibújás,* a felmerült kérdések *elhallgatása* szintén tükrözi a tanár világszemléletét, és természetesen *negatív* irányba befolyásolja a tanulók világnézetét. Ez a tény egyben rámutat arra, hogy intenzívebbé kell tenni a TF-en folyó marxista oktatást, szorosabban kell kapcsolódni a sportban jelentkező ideológiai problémákhoz.

Befejezésül hangsúlyozni szeretnénk, hogy cikkünk *célja* csupán *néhány probléma felvetése* volt, melyek még korántsem kidolgozottak, további *vitát* és *kimunkálást* igényelnek. Tisztában vagyunk a *testnevelés alapvető funkciójával,* nem akarjuk a testnevelési órát „ideológiai szemináriummá" változtatni (amint ezt gúnyos interpretálásban nemegyszer hallani). De határozottan kijelenthetjük, hogy a *testnevelés sajátos eszközeivel nagymértékben szolgálhatja a tanulók világnézetének formálását.* Szakmailag magas színvonalú munkát végző testnevelő meg sem kerülheti ezt a problémát: a *korszerű* oktatás *elengedhetetlen feltétele* a tudományos alapokon nyugvó *marxista világnézet.* Ezt a megállapítást húzza alá a IX. kongresszusnak az ideológiai munkáról szóló határozata: „Korunk nagy kérdéseire *csak a marxizmus–leninizmus képes tudományos választ adni.* Ezt a felismerést igazolja a kommunisták világnézetének egyre növekvő tekintélye a világ minden részében, s ezt bizonyítják hazai tapasztalataink is..."[12]

IRODALOM

Zoltai Dénes: Világnézeti nevelés és vallásos világnézet I–II. Tankönyvkiadó, 1961.

Horváth Lajos: A világnézeti nevelés időszerű kérdései. Tankönyvkiadó, 1961.

A tanulók világnézeti és erkölcsi fejlődése. Tankönyvkiadó.

Tanulmányok a világnézeti nevelés köréből. Tankönyvkiadó, 1963.

Heliodor Muszynszki: Kiút a világnézeti nevelés válságából. OPI-dokumentáció.

A tanulók tudományos ateista nevelése. Prága, 1959.

Márkus Gy.: Természettudomány – világnézet – filozófia. Társadalmi Szemle, 1963. 12. sz.

Bíró Mihály: A testnevelési és sportmozgalom pártirányításának tapasztalatai. Pártélet, 1964. 11. sz.

Kálmánchey Z.: Az eszmei-politikai nevelő munka és a testnevelő tanárképzés. Felsőoktatási Szemle, 1965. 7–8. sz.

A testnevelés szerepe a világnézeti nevelésben. A Pécsi Tanárképző Főiskola tud. közl., 1965.

Burka E.–Czirják J.–Kálmánchey Z.–Sós J.: A testnevelési óra néhány tartalmi és formai kérdéséről. Sportélet (melléklet), 1965. 5. sz.

[11] Részletesen lásd: Almásy Gy.: A didaktikai koncentráció. Pedagógiai Szemle, XII. évf. 12. sz.

[12] A Magyar Szocialista Munkáspárt IX. kongresszusa. Kossuth, Bp., 1966. 124. l. (Kiemelés a szerzőtől.)

Kibernetika és testnevelés — tanítás

BURKA ENDRE

Talán egyetlen tudomány sem könyvelhet el olyan meredeken felfelé ívelő fejlődést és olyan hirtelen kiszélesedő érdeklődést a különböző tudományágak körében, mint napjaink új tudománya, a kibernetika. Voltaképpen alig két évtizedes múltra tekinthet csak vissza, mégis a legkülönbözőbb tudományok kiváló teoretikusai tanulmányozzák behatóan, s vitatkoznak szenvedélyesen tárgyáról, feladatairól, érvényességi köréről. Tény, hogy a kibernetika megjelenése, fejlődése jelentős befolyást gyakorolt a legkülönbözőbb tudományelméleti álláspontok, felfogások fejlődésére, akár úgy, hogy elfogadták tételeit és alkalmazzák, akár úgy, hogy a velük kapcsolatos viták, ellenvetések járultak hozzá problémák tisztázásához.

A kibernetika eredményeinek a testnevelésben és a sportban való hasznosítása ma még alig felmérhető, akár jelentőség, akár alkalmazási terület szempontjából. A tanításban különös érdeklődésre tarthatnak számot azok a problémák, amelyek a kibernetika „betöréseként" merültek fel különös hangsúllyal a fiziológia (főként a neurofiziológia) és a pedagógia területére. Ezek közül emelünk ki az alábbiakban néhányat, megközelítően sem tartva igényt a teljességre, sem az e téren megjelent publikációk, de különösen nem a felmerült problémák szempontjából.

A visszacsatolás

A visszacsatolás — eléggé elterjedten ismert angol nevén: feed back — minden automatikus szabályozás nélkülözhetetlen mechanizmusa. Ahhoz, hogy egy automata (s ebbe értsük bele a legmagasabb rendű élő automatát, az embert is) egyáltalán a siker reményében működhessen, működése eredményéről állandó visszajelentést kell kapnia. Hogy egy poharat felvehessünk az asztalról, nemcsak a pohárért nyúló kéz minden helyzetéről kell visszajelentésnek érkeznie, hanem a pohár megragadásának a tényéről is. Mégis úgy tűnik, hogy a reafferentáció — ahogy a fiziológia a biológiai visszacsatolást nevezi — csak a legutóbbi években került az érdeklődés homlokterébe. A jelenség ugyan már régóta ismert éppen a mozgás, a motoros tevékenység területén. Már *Szecsenov* rámutatott a proprioceptív afferentáció jelentőségére a helyzetértékelésben. Maga *Pavlov* a reflexfolyamatokban világosan kimutatta a megerősítés jelentőségét. Érdekes azonban az, amit erről *P. K. Anohin* (1) mond: Pavlov a megerősítést nem reafferentációként, a reflexív *lezárásaként* fogta fel, hanem a klasszikus descartes-i reflexív „megtoldásaként", azaz belefoglalta a nyitott reflexív hagyományos felfogásába, ezért nem is merült fel nála annak szükségessége, hogy a nyitott reflexív klasszikus fogalmát módosítsa. Annak ellenére, hogy a fiziológiai kutatások mind evidensebbé tették a visszacsatolás létét, jelentőségét, a nyitott reflexív felfogásán azóta sem változtattak a különböző hivatalos kiadványok (pl. tankönyvek). *N. Wiener* — a kibernetika megalapítója — azonban világosan kimutatta, hogy az élő szervezetben a gépi automatákkal elvileg teljesen megegyező visszacsatolás játszódik le.

Az elvi megfelelés jól érzékelhető a következő példán. A hűtőszekrényben elhelyezett hűtő rendszer feladata, hogy meghatározott szinten tartsa a szekrény belső hőmérsékletét („kell" érték). Egy hőérzékelő elem révén „szerez tudomást" a szekrény pillanatnyi hőmérsékletéről („van" érték). A két érték összehasonlítása egy hibajelet állít elő, mely a pillanatnyi eltérésnek megfelelően megindítja a korrekciós

folyamatot: leállítja vagy megindítja a hűtő kompresszort. Az ember cselekvési teljesítményét („van" érték) egy benne kialakult igényszinthez („kell" érték) viszonyítja, és a két szint közötti különbség kiegyenlítése érdekében korrekciós folyamatot indít el. A két jelenség közötti elvi megfelelés mellett természetesen minőségileg teljesen más mechanizmus érvényesül.

A klasszikus reflexelmélet a reflexfolyamatot a nyitott reflexívek egymáshoz kapcsolódó sorának fogta fel, s ezzel lényegében feltételezte, hogy a reflexműködés mindig sikerre vezet. Nyilvánvaló azonban, hogy ez nincs így. A valóságban minden reflexes aktus reafferentációval végződik, s a következő aktus csak a visszajelentést követően indul meg. Ezért mondja *N. A. Bernstein* (3), hogy a klasszikus felfogás a reflexet a cselekvés elemének tekintette, holott az voltaképpen elemi cselekvés. *G. Klaus* (5) a tudati folyamatokat a kibernetika oldaláról elemezve rámutat arra, hogy a „tudat csak akkor küld a külvilágba újonnan összekapcsolt információt, ha már a megelőző információ közvetlen következményéről visszajelentés érkezett". Mozgás, cselekvés közben minden reflexes aktusról reafferentáció érkezik a központi idegrendszerbe, mely ezen visszajelentés alapján korrigál, módosít a programon.

Tárgyunk szempontjából nem érdektelen utalni arra a felfogásra, mely szerint a mozgástanulásban a külső zavarokkal szemben immunis reflexsor kialakítására kell törekedni. Lényegében erre az álláspontra helyezkedik *Kresztovnyikov* és *K. Meinel* is. *F. Trogsch* azonban éppen a kibernetika és a modern neurofiziológiai felfogás oldaláról bírálja ezt, kimutatva, hogy a stabilitás éppen ellenkezőleg, a külső zavarokra való gyors, pontos reagálásban, a korrekció pontos lebonyolításában mutatkozik meg.

A visszacsatolás mind a rendszeren belül (pl. a szem adaptációja, a vér cukorszintjének, a test hőmérsékletének szabályozása stb.), mind a rendszeren kívül, a külvilágon keresztül létrejön. Visszacsatolás nélkül a tanulás sem volna lehetséges. A kisgyermek tárgyak megfogására irányuló igyekezete közben a különféle *rendezetlen* mozgások egész sorát próbálja ki, míg egyesek közülük „beválnak". Ezek a mozgások megrögződnek az emlékezetében. A következő próbálkozások mind gyorsabb sikert hoznak. A rendszerben levő bizonytalanság, rendezetlenség tehát megszűrődik a külvilágon keresztül, és a rendszerbe való visszacsatoláskor információt tartalmazóvá válik (*L. Tyeplov*, 8). Végső fokon az információ rendezettséget jelent, melyben a különböző fény-, hang-, elektromos stb. jelek bizonyos térbeli (szöveg, kép stb.) vagy időbeli (hang, cselekvés stb.) rendezettsége, konfigurációja reprezentálja az információt (pl. a betűk, hangok bizonyos csoportja hordozza a közleményt).

A mozgástanulás során a mozgás mindig tökéletesedik, célszerűbbé, gazdaságosabbá válik. Ez a folyamat a kibernetikában megfelel annak a jelenségnek, amelyet az információ tartalmasságának a növekedéseként jellemeznek. A program (a cselekvés idegimpulzusok alakjában kódolt programja) a lebonyolítással nem megy tönkre, hanem ellenkezőleg, mindig tartalmasabbá válik, mert minden lebonyolításkor adódnak hiányosságok, tökéletlenségek, amelyeket ki kell küszöbölni. Az információ annál tartalmasabb, minél kevesebb jellel történik az információ átvitele. Az élő szervezetben ez azonban mindig viszonylagos, mert a biztonság megköveteli a feltétlen szükségesnél nagyobb mennyiségű jelet (redundancia). Az élő szervezet a redundanciát különböző módon biztosítja, pl. azzal, hogy az információ továbbítása sok párhuzamos idegroston egyidejűleg történik.

Visszacsatolás az oktatásban

Az oktatás kibernetikai modelljének többféle változatával lehet találkozni az irodalomban. (Vezérlési és ellenőrzési rendszer; adó-vevő rendszer; programozás, melyben

a program készítője a tanár, a tanuló pedig a gép, melynek számára a program készül stb.) Bármilyen legyen is az oktatás modellje, mindenképpen vezérlési folyamatról van szó. Ebben az esetben viszont a visszacsatolás elengedhetetlen feltétele az eredményes működésnek. A tanár és a tanítvány ugyanakkor önálló kibernetikai rendszer is, melyek az oktatás folyamán bonyolult vezérlési és ellenőrzési kapcsolatban vannak egymással. A visszacsatolás révén:

a) a tanár tájékozódik egyrészt az információközlés eredményéről;

b) másrészt a tanuló tanulási tevékenysége eredményességéről.

A tanár a vezérlést akkor tudja eredményesen ellátni, ha a vezérlési folyamat minden jelentős aktusa után visszajelentést kap.

Tárgyunkban a probléma viszonylag egyszerűnek látszik, mert a tanulás a tanár szeme előtt zajlik le a tanítási órán. Valójában azonban jelentős nehézségekkel kell szembenézni. Ezek a következőkben jelölhetők meg:

1. A tanítási órán sok tanuló vesz részt, s az információ feldolgozása eltérő módon mehet végbe a tanulókban. *Porter* szerint 20 perc alatt tanulónként 15 megerősítésre lenne szükség!

2. A korrekciókra vonatkozó utasítások (hibajavítás) többszöri átkódolás után realizálódnak a tanulók tevékenységében. Elegendő csupán arra utalni, hogy a tanár a tanuló tevékenységéről kapott több dimenziós kódot egydimenziós nyelvi kóddá alakítja át, melyet a tanulónak ismét több dimenziós kóddá (cselekvés) kell átalakítania. A folyamatban a jelentős információveszteség mellett zavaró hatással is számolni kell, ami a tanár utasításainak pontatlanságában, az utasítás értelmének torzított felfogásában stb. nyilvánulhat meg.

3. A tanulók tevékenységét a tanár általában a végső effektus, a teljesítmény alapján tudja megítélni. A korrekció szempontjából lényeges információk kiválasztása így végső fokon a tanár felkészültségének, gyakorlottságának a függvénye. Emellett sokszor éppen a teljesítmény legfontosabb összetevőiről nehéz az informálódás. (A dobó mozgás formai megfelelőségéről viszonylag könnyű a tájékozódás, de nehéz meggyőződni arról, hogy a szergyorsítás csökkent megvalósulása minek a következménye.)

A tanulási folyamatban nagyon fontosak a tanár korrekciós utasításai. Az emberi szervezet – mint kibernetikai rendszer – dinamikus önszabályozó rendszer *(G. Klaus)*, mely önmagát optimalizálja. Ehhez arra van szükség, hogy:

a) minél pontosabb információt kapjon a teljesítményről;

b) a korrekció szempontjából fontos információt ki tudja választani.

Ennek fontos metodikai konzekvenciái vannak. Egyrészt meg kell szervezni az oktatásban azt, hogy a tanuló minél többször tehessen összehasonlítást korábbi teljesítményével, másrészt meg kell könnyíteni számára a korrekció szempontjából fontos információk kiválasztását. Ez utóbbi pl. azzal a követelménnyel jár, hogy az oktatás közvetlen célja szempontjából jellegzetes, tipikus feladatokat válasszunk ki erre a célra. Ugyanakkor rá kell mutatni arra, hogy a lényeges információk kiválasztására való képesség nagymértékben függ a korábbi tapasztalatok rendezettségétől, mivel a korábbi tapasztalatok – mint Klaus rámutat – beépülnek a tudatba, és „viszonylagos, a következő észlelések struktúráját meghatározó a prioriként működnek közre abban, amikor valaminek az értelmét felfogjuk".

A visszacsatolás módszereinek a kidolgozása az oktatási folyamatban (nem programozott oktatás esetén is!) nagyon jelentős az oktatás eredményessége szempontjából. *L. N. Landa* (6) rámutat arra, hogy ha egy rendszer önmagát szabályozni tudja, az a folyamat gyorsításával járhat. A fokozódó előrehaladás, a tanulási tempó láncreakció-szerűen növeli a tanulási kedvet, és biztonságot is ad a tanulónak. Ez

sürgetően megköveteli a közlő, diktáló, mechanikus eljárások felszámolását, melyek a tanár számára is hiányos információkat szolgáltatnak, de még ennél is redukáltabb visszacsatolást biztosítanak a tanuló számára.

A dinamikus sztereotipek

A különböző mozgáskészségek alapjául szolgáló dinamikus sztereotipek s az ezek kialakításával kapcsolatos metodikai felfogások legproblematikusabb pontjai metodikánknak. A problémák közül egy vonatkozást már említettünk.

A problémák jelentős része abból származik, hogy módszertani irodalmunkban is, de különösen tanítási gyakorlatunkban ezzel a problémakörrel kapcsolatban sok a leegyszerűsítés, a vulgarizálás. Sommásan megfogalmazva: dinamikus sztereotipen a reflexek olyan láncszerű társulását szoktuk érteni, mely az indító ingerre szinte automatikusan lepereg. A dinamikus sztereotipek esetében tehát az automatizmus, a sztereotip jelleg kapott inkább hangsúlyt, mint a dinamikus oldal. Ez a felfogás nemcsak azért válik vitathatóvá, mert a reflexeknek *ilyen* láncszerű társulása nem létezik (hiszen minden egyes aktus reafferentációval végződik), hanem azért is, mert hamis a dinamikus sztereotipet a szokáscselekvéssel egyoldalúan azonosítani. A pszichológia rámutat arra, hogy az automatizáltság különböző mértékű lehet, a jelzőingerek messzemenően redukálódhatnak, de teljesen helytelen egyszerűen automatizmusról beszélni (*Kardos Lajos*, 4).

Ez a leegyszerűsített felfogás – sajnos – nagyon sokszor azt a hibás gyakorlatot váltotta ki a tanításban, hogy a különböző készségek kialakítása egyoldalú, mechanikus ismételgetéssé vált. A helyesen felfogott gyakorlás eredményeként a dinamikus sztereotípiában a merevség, a sztereotípia egyre kevésbé köti a részleteket (pl. a mozdulatok változatlan lefolyását), és egyre inkább az egészre, az összjellegre vonatkozik. „A hangsúly a *dinamikus rendszeren* van, mely fennmarad az egyes részreakciók kisebb-nagyobb ingadozásai ellenére is. Ez a rendszer az, melyet az egyes részreakciók „külön" ingerei – ha a részreakciók módosulnak is – nem bolygatnak meg. A dinamikus sztereotípia tehát elsősorban a lefolyás *összjellegét* biztosítja" (Kardos L.).

A problémakörrel kapcsolatban még sok részletkérdésre ki lehetne térni, s kimutatni a leegyszerűsítés tényét. A fő probléma azonban abban jelölhető meg, hogy a dinamikus sztereotipek egész kérdéskörét tantárgyunk metodikájában elkülönítettük a cselekvés egészétől, a cselekvésben játszott szerepétől, funkciójától. Ez jórészt annak tulajdonítható, hogy az oktatásban egyoldalúan a sport szűkebb szakmai igényeit tartottuk szem előtt, mely sok esetben a viszonylag merev cselekvési programok kidolgozását helyezte előtérbe (pl. atletika, torna sajátos cselekvésformái), és nem vontuk le valójában annak a sokat hangoztatott tételnek a konzekvenciáit, mely szerint a testnevelésben végső fokon az életre készítünk elő, s ez többek között sokoldalúan alkalmazható készségek kifejlesztését követeli meg.

Érdemes ebből a szempontból röviden szemügyre venni azt a tételt, hogy a létért való küzdelemben azok a kibernetikai rendszerek érvényesülnek, amelyek minimális ráfordítással maximális hatást érnek el. *K. Steinbuch* (5) szerint ez az elv a következő formákban nyilvánul meg:

1. A kapcsolások számának ökonómiája. Ez – problémánk szempontjából – a dinamikus sztereotipeknek mint részprogramoknak a felfogását jelenti, melyeket a szükségnek megfelelően kapcsolunk be a cselekvés főprogramjába, elkerülve ezzel az állandó fáradtságos alkalmazkodást. A részprogramok alkalmazásával a rendszer közeledik a minimális kapcsolás állapotához.

2. A kapcsolásváltoztatás ökonómiája. Ez megfelel a dinamikus sztereotipek átépülésének a magasabb idegrendszerekben.

3. Az információáramlás ökonómiája. Ez

abban nyilvánul meg, hogy az érzékszerveinken keresztül történő információáramlás erősen leszűkül mielőtt a tudatba érkezik, s ismét kitágul, amikor a tudattartalmak cselekvésbe mennek át. Ez annak következménye, hogy a közbeeső központok csak a mind lényegesebb információkat engedik tovább (egy-egy invariancia-probléma megoldásával). Ez szükségképpen adódik az idegrendszer struktúrájából. „A központi idegrendszer felső vezérlőkészüléke nem irányítja részleteiben a perifériás motoros apparátus szóban forgó szegmentumának egész mozgási folyamatát, hanem csak meghatározza azt a vezérlési és korrekciós »mátrixot«, amely szerint a neki alávetett »központ« nagy adag önállósággal dolgozik" (Bernstein). Az automatizálódásnak éppen abban van a jelentősége, hogy a technikai jellegű koordinációs korrekciók fokozatosan kerülnek az alacsonyabban fekvő központokhoz. Az, hogy a tudat leszűkíti az információáramlást, egyrészt a mind lényegesebb összefüggések felismerésében nyilvánul meg, másrészt abban, hogy a tudat a cselekvésben a lényegesebb feladatok megoldására felszabadul (a cselekvésre vonatkozó döntés meghozatala, a működésrend kijelölése stb.).

A dinamikus sztereotipeknek a cselekvésben betöltött szerepe a fentiek alapján talán elég világos. A dinamikus sztereotipek tehát a cselekvés főprogramjába mint részprogramok kapcsolódnak be, így azok a műveletek, amelyeknek alapjául ezek a dinamikus sztereotipek szolgálnak, különböző motivációjú, különböző célra irányuló cselekvések, tevékenységek lehetnek. Egy szélesebb célkitűzésű képzési programban (mint pl. az iskolai testnevelésben, amikor egy elég tágan értelmezett általános mozgásműveltség kialakításán fáradozunk) metodikailag hibás a dinamikus sztereotipeknek (pl. a nekifutással, fél lábbal való felugrásnak) csupán egyetlen vagy nagyon szűk körű cselekvési programban (pl. a magasugrásban) való kifejlesztése. Ugyanakkor bármilyen nagyfokú önállósággal rendelkezzenek is az alacsonyabban fekvő központok a mozgási folyamatok közvetlen irányításában, a legfelsőbb központ vezérlő tevékenységét is az információfelhalmozás és -feldolgozás jellemzi. (Az élőlényeknél az információt nem a struktúra hordozza, mint az egyszerű mechanikus automaták esetében, hanem az információ az idegrendszerben kódolva halmozódik fel. Az idegrendszer struktúrájának inkább negatív norma szerepe van, ami azt jelenti, hogy csak azt tanulhatja meg a rendszer, ami nincs ellentétben konstrukciójával.) Ez tehát annyit jelent, hogy a legfelsőbb központok vezérlő tevékenysége nem egyszerűen magából az idegrendszer struktúrájából (az öröklött információkészletből) származik, hanem tanulási folyamat, tapasztalatfelhalmozás eredménye is.

Ezzel összefüggésben rá kell mutatni egy elvi kérdésre, melynek végső fokon gyakorlati konzekvenciái vannak.

A dinamikus sztereotipek fentiekben vázolt funkciójukat a cselekvésben csak akkor tudják betölteni, ha nem csupán egyetlen konkrét feladat cselekvési programját jelentik, hanem főként akkor, ha több konkrét program *közös jellemzőit* is visszatükrözik. Lényegében ez a tulajdonság fejeződik ki abban a megfogalmazásban, hogy a dinamikus sztereotipek esetében a hangsúly a dinamikus rendszeren van, és hogy a dinamikus sztereotípia elsősorban a lefolyás összjellegét biztosítja. Csak ilyen esetben kapcsolható be a dinamikus sztereotip – mint részprogram – *részleteiben eltérő* cselekvési feladatok megoldására. Ez a tulajdonsága ad alapot Klausnak annak megfogalmazására, hogy „a részprogramok használatának ökonómiája ekvivalens az absztrakció erejével". „Részprogramok, dinamikus sztereotipek, szabványosított építőelemek a gépekben, levezetett következtetési szabályok, a logikában és az ismeretelmélet nyelvére lefordítva: tapasztalat – csupán különböző megfogalmazásai egy és ugyanazon elvnek. Hasonlóképpen minden magasabb rendű absztrakció végső fokon az ökonómia elvének megnyilvánulása." Talán nem tévedünk, ha *Sz. L.*

Rubinstein (7) a készségek átvitelével kapcsolatos fejtegetésében ehhez hasonló álláspontot érzékelünk: „Az átvitel létrejöttéhez tényleg szükség van bizonyos közös jellegre, de nem feltétlenül az »elemek«, azaz az elemi mozdulatok közösségére, hanem a jártasság komponenseinek, mozzanatainak, oldalainak közös voltára. Nemcsak a tartalom elemei lehetnek közösek, hanem a cselekvés fogásai, módjai, a munka megszervezése, beállítása, ellenőrzése stb. is." Ennek alapján le is vonja metodikai konzekvenciáját: „Elengedhetetlen, hogy a szubjektum valamilyen mértékben tudatosítsa, hogy felfedje ezt a közös jelleget, és megtalálja az átvitel alkalmazási pontját."

A tudat, a tudatos cselekvés

A kibernetika a tudatot a kibernetikai rendszer részstruktúrájaként fogja fel. Ez a részstruktúra lényegében a külvilág modellje, melyet a rendszer állandóan tökéletesít. Ezzel kapcsolatban néhány fontos tételre fel kell hívni a figyelmet:

1. Valamely kibernetikai rendszer számára a külvilágból érkező jeleknek csak akkor van információtartalmuk, ha a rendszernek van belső modellje arról, amitől a jelek érkeznek.

2. A rendszer „válogat" a jelek közül, és csak azokat dolgozza fel, amelyeket be tud illeszteni belső modelljébe. Más jeleknek nincs számára információjellegük.

3. Hogy valamely jel hordoz-e információt, az sokkal inkább függ a jelet felfogó kibernetikai rendszertől, mint attól, ahonnan a jelek származnak.

Ebből a szempontból teljesen világos a megismerés színvonalának a jelentősége az oktatásban.

A belső modell azonban nem egyszerű tükörképe a külvilágnak, a valóságnak. Klaus szerint akkor beszélhetünk ilyen belső modellel rendelkező rendszerről, ha:

a) a rendszeren belül van egy részstruktúra, amely a környezet struktúrájával vagy e struktúra egy részével izomorf;

b) ezt az izomorf részstruktúrát a rendszer állandóan arra használja, hogy a környezetbeli viselkedésmódjait előzetesen végigjátssza rajta.

A tudatos cselekvés problémája azonban korántsem ilyen egyszerű. Ez nagyon könnyen lemérhető azokon az ellentétes, de legalábbis eltérő álláspontokon, amelyekkel akár a neurofiziológiában, akár a lélektanban lehet találkozni. Elegendő talán hivatkozni arra, hogy Anohin korszerűsített felfogása a reflexfolyamatokról lényegében reaktívnak jellemzi az effektoros folyamatokat. Bármilyen tágan értelmezi is az afferens szintézis stádiumát (ti. az afferens jeleknek a cselekvés kialakítása előtti feldolgozását), végső fokon az effektoros folyamat megindulását indító ingerekhez köti. Vele szemben Bernstein – aki ugyancsak a reflexfolyamatok gyűrűszerű felfogását sürgeti – kifejti az aktivitással kapcsolatos elméletét. Rámutat arra, hogy cselekvéseink jelentős részében valóban kimutatható az indító ingerek kétségtelen szerepe, mások esetében viszont az indító inger szerepe kimutatható ugyan, de a cselekvés az inger előtt és attól függetlenül lett beprogramozva, míg vannak cselekvések (és éppen a legnagyobb jelentőséggel bíró cselekvések között), amelyeket közvetlen indító inger nem előzött meg. Ennek alapján mondja ki, hogy a szituáció a cselekvést csak tételezi, de nem determinálja. Ezt azzal magyarázza, hogy a gyűrűs reflexes folyamat nemcsak az afferens oldalon, hanem a gyűrű bármely pontján, tehát az effektoros félgyűrűtől kezdődően is megindulhat. Rámutat arra, hogy a motoros cselekvés minden jelentéssel bíró aktusa egy cselekvési feladat megoldása. A cselekvési feladat ebben az értelemben a szükséges jövőnek kódolt visszatükrözése, modellje. Anohin a jövő visszatükröződését magában a feltételes reflexben jelöli meg (a jövőben bekövetkező esemény szignalizációja!).

A cselekvési feladat megoldásában Bernstein két összefüggő folyamatot jelöl meg. Az egyik az észlelt szituáció alapján egy

valószínűségi prognózis készítése. (Példaként lehetne hivatkozni talán a fogójátéknak arra a mozzanatára, amikor a fogó fokozatosan ledolgozza térbeli hátrányát, s a menekülő előtt világossá válik, ha nem tesz semmit, eléri a fogó. A menekülő tehát valószínűségi prognózist készít, a jövőt extrapolálja.) Ezzel együtt lezajlik annak a cselekvésnek a programozása, mely elvezet a szükséges jövő megvalósításához. (Példánkban a megfogás elkerüléséhez, mely pl. egy váratlan gyors irányváltoztatásban nyilvánul meg.) Ez a programozás úgy fogható fel, mint interpoláció a jelen szituáció és a szükséges jövő között.

Bernstein rámutat ezután arra, hogy ezek a folyamatok az esetek jelentős százalékában „vitális időzavarban" folynak le. Éppen ez az, amiért sokan a cselekvés tudatos tervezését, irányítását kétségbe vonják. Ezzel összefüggésben a következőkre érdemes tekintettel lenni:

1. A tudat mindig egy sajátosan komprimált képe a valóságnak. Korábban már történt utalás a tudat információáramlást leszűkítő szerepére, mely abban nyilvánul meg, hogy a legfelsőbb vezérlő központokba csak a leglényegesebb információk érkeznek. Ilyen sűrítési folyamat játszódik le a cselekvés interiorizációja alkalmával is, amikor a cselekvés fokozatosan mentesül a dolgoktól való közvetlen kontaktustól, és mindinkább a második jelzőrendszer síkján zajlik le. Ennek a folyamatnak a végén az interiorizált cselekvés sajátos módon komprimálódik, és általánosítottá válik. Az ilyen cselekvés „lejátszása" a belső modellen időben rendkívül redukálódik. Anohin (1) rámutat arra, hogy az agy „mint éppen ebben az irányban specializált szerv, nem ismer határokat a valóság megelőző visszatükrözése terén. Éveken át tartó eseményláncokat mikroidőközök alatt vissza tud tükrözni".

2. Az idegrendszer hierarchikus struktúrájának legfelső vezérlő központja – mint szintén utaltunk rá – a cselekvés vezérlésében nem az „aprómunkát" végzi, csupán a cselekvés legátfogóbb kereteit, elveit jelöli meg. Úgy gondolom, alapvető tévedés lenne a tudatos irányítást egyszerűen a dezautomatizációval azonosítani. Oktatásunkban természetesen erre is szükség van, pl. a mozgáshibák javítása esetében. Egészen más problémát jelent azonban valamely feladatmegoldásban a működésrend adaptálása adott szituációra – pl. egy dobás elvégzése különleges körülmények között –, mondjuk térdelő helyzetben. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben nincs szükség az egész motoros aktus dezautomatizálására, de annál inkább egy sajátosan adaptált működésrend kijelölésére.

Hiba lenne az elmondottak alapján elhamarkodott következtetéseket levonni. Az azonban bizonyos, hogy a cselekvés tervezésének, vezérlésének nagyon is összetett problémaköréhez differenciált módon kell közelíteni. A széles körű általános mozgásműveltség kialakításának nélkülözhetetlen feltétele az, hogy a cselekvés vezérlésében minél több biztos támpontot szerezzünk az oktatás számára.

IRODALOM

1. *P. K. Anohin:* A feltételes reflex sarkalatos problémáinak módszertani elemzése. Filozófiai problémák a magasabb rendű idegműködés fiziológiájában és pszichológiájában. Akadémiai Kiadó, Bpest, 1965.
2. *P. K. Anohin:* Fiziológia és kibernetika. A kibernetika filozófiai problémái. Gondolat Kiadó, Bpest, 1963.
3. *N. A. Bernstein:* A fejlődés új vonalai a fiziológiában s ezek kapcsolata a kibernetikával. Filozófiai problémák a magasabb rendű idegműködés fiziológiájában és pszichológiájában. Akadémiai Kiadó, Bpest, 1965.
4. *Kardos Lajos:* A lélektan alapproblémái és a pavlovi kutatások. Akadémiai Kiadó, Bpest, 1957.
5. *G. Klaus:* Kibernetika és társadalom. Kossuth Kiadó, Bpest, 1966.
6. *L. N. Landa:* A matematikai logika és az információelmélet alkalmazása egyes oktatási problémákra. Pszichológiai Szemle, 1963.
7. *Sz. L. Rubinstein:* Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Bpest, 1964.
8. *L. Tyeplov:* A kibernetika. Műszaki Kiadó, Bpest, 1963.

A teljesítmény mint pedagógiai módszer

NÁDORI LÁSZLÓ

I.

Az iskolás korúak fizikai nevelésére jelenleg még közismerten kevés a lehetőség. A heti óraszám növelésének követelése a problémákat ma még nem oldaná meg, tehát egyelőre több okból megalapozatlan ez a követelés.

A kvantitatív megoldási törekvések egyébként önmagukban sohasem képesek meghozni a várt eredményt, emellett esetünkben mindenekelőtt kvalitatív változásra van szükség a testnevelés feladatainak megoldásához. A reformok, amelyek a változásokat magukkal hozzák, társadalmi, gazdasági változás következtében periodikusan be is következnek. Sajátos módon – több évtizedes, közel évszázados tapasztalatok alapján – az iskolapolitika a testnevelés tekintetében rendszerint közelebb áll a közelmúlt koncepcióihoz, mint a jelenhez, illetve a jövőhöz. Pedig az iskolának – feladatából adódóan – lépést kell tartania a mával, különben a jövő feladatainak megoldása lesz problematikus. Az élettel együtt kell haladnia tehát, mint ahogy kb. 70–80 évvel ezelőtt – a természettudományok fejlődése, az ipari termelés növekedése következtében – a matematika és a fizika számára megnyitotta a szélesebb utat. Ma a problémák más területen jelentkeznek, és többek között – igen előkelő helyen – a testnevelés vonatkozásában van szükség alapvető változásra, mert a szabad idő növekedése, a felnövő ifjúság mozgáslehetőségeinek korlátozódása – ugyanakkor a velük szemben támasztott magas fokú társadalmi igény feltétlenül ellentmondásos, új helyzetet teremtett, ami az iskolai művelődési anyag struktúrájában, tartalmában megfelelő változtatást követel. Mivel az újnak mindenképpen utat kell nyitnunk, mert ez alapvető társadalmi, egyéni igény, azért nem kétséges, hogy a testnevelés jelentőségének, szerepének megfelelően a fejlődést elősegítő kvantitatív változások is bekövetkeznek majd.

Mindenképpen elsődleges és időszerű azonban a meglevő testnevelési alkalmak jobb kihasználására való törekvés, az oktató-nevelő munka hatékonyságának emelésére való törekvés, a kvalitatív változásokra való törekvés. Írásomnak célja, hogy az e téren még bőven meglevő rejtett tartalékokra felhívjam a figyelmet, kiragadva ezekből a teljesítménynek és a teljesítmény értékelésének problematikáját.

II.

Mindenfajta pedagógiai munkában, így a testnevelésben is alapvető törekvés a *személyiség kedvező irányba formálása*. Ez a törekvés lényegében a különböző ráhatások, hatáskiváltások rendszerében tükröződik. A pedagógiai folyamat lényeges állomásait a következők jelentik:

a hatáskiváltás,

annak elemzése és az elemzéssel nyert információk felhasználása az újabb hatáskiváltás megtervezésében,

a korrigált ráhatás alkalmazása.

Szembetűnő, hogy a hatás elemzésével, lényegében a teljesítmény pedagógiai szempontú elemzésével meglehetősen adósak maradtunk mind ez ideig. Ami ezen a téren történt – és zömében jelenleg is történik – többé-kevésbé adminisztratív értékű és jellegű. A gyakorlatban alkalmazott osztályzásból, továbbá a teljesítmény értékelésének egyéb módjaiból adódó információkat nem aknázzuk ki az alkalmazott eljárások, eszközök korrekciójához. Alig jönnek számításba ugyanis a tanulók válaszai, a teljesítményeikből adódó információk az újabb hatáskiváltás megtervezésében. Ezért fő-

ként a tanár szempontjai érvényesülnek a hatáskiváltás tekintetében. Így nem jöhet létre a folyamat lényegéhez tartozó – már említett – korrekciós körforgás. A művelődési anyag, a mozgásanyag átadásában emiatt főként direktívák alapján dolgozunk.

Ezek után rátérnék írásom központi problémájára, a teljesítmény elemzésére.

A teljesítmény akkor lesz a pedagógiai folyamat részévé, akkor játszik hézagpótló szerepet a már említett korrekciós körforgásban, ha az egyén erőfeszítését:

mérjük, értékeljük, illetve

összehasonlítjuk eddigi teljesítményével vagy mások teljesítményével.

Ezúttal tehát két alapvető kritérium határozza meg azt, hogy pedagógiai értelemben mi válik teljesítménnyé. Mindkettő együttesen jelent „conditio sine qua non"-t, amely nélkül nem jön létre pedagógiai értékű teljesítmény.

Vagyis az értékeléssel kiváltott sikerélmény, valamint a teljesítmény adott szintjét elősegítő képzés együtt jelentkeznek, szoros kölcsönhatásban vannak.

A jelenlegi gyakorlat arra mutat, hogy még nem fedhetők fel egyértelműen a teljesítménnyé válás említett kritériumai a következő két alapvető körülmény folytán.

1. A gyermek rendszerint nem tudja miért kap testnevelésből kettest vagy négyest. Az osztályzat, az általános gyakorlat következtében, meglehetősen diffúzan jelentkezik – az iskolák jelentős részében – a gyermek előtt. Emiatt azután nem képvisel megfelelő ösztönzést sem, mert a gyermek nem tudja a kapott osztályzatot mihez kötni. Mivel az osztályzásban, a teljesítmény értékelésében általános értelemben vett normákhoz, tehát az iskolai testnevelés mozgásanyagát, sőt a gyermek magatartását is figyelembe vevő normákhoz igazítjuk az eredményeket, ilyen normák következtében kapnak a tanulók pozitív vagy negatív értékelést a ma még tapasztalható hibás gyakorlat következtében. A teljesítményt a már említett két kritérium hiányában, főként az összehasonlítás mellőzésével nem mérhetjük le. A normákhoz való viszonyításra végeredményben szükség van. Csupán a normák felállításában, alkalmazásában érvényesülnie kellene a fokozatos követelményemelésnek, továbbá az individuális sajátosságok figyelembevételének.

Hangsúlyoznunk kell azt, hogy a teljesítmény ösztönző hatásáról semmiképpen sem mondhatunk le. A nyomában fellépő élettani, pszichológiai változások szükséges elemei az érési, növekedési optimum létrejöttének, jelen esetben a fejlődő szervezet szervei és rendszerei harmonikus együttműködésének, azon belső környezet megteremtésének, amely a fejlesztő ingerek kedvező közege. A fejlődéslélektan nyomatékosan hangsúlyozza a funkcióöröm, majd az értelmi fejlettség magasabb szintjén a teljesítmény okozta öröm motiváló szerepét. Ezt a szerepet ki kell aknáznunk, lehetőleg minél korábbi életkortól. Később ugyanis – felnőttkorban – nagymértékben csökken a teljesítmény motivációs potenciája, illetve a teljesítményben más, intellektuális, szociális stb. összetevők jutnak inkább érvényre motivációs tényezőként. Ezzel kapcsolatban egy példát említenék meg. Keleti Ágnes már többszörös olimpiai bajnok volt, amikor megkérdezték: sportpályafutásának melyik élményére gondol vissza a legszívesebben. Habozás nélkül azt válaszolta: „Amikor életemben először álltam biztosan kézen. *Ez a teljesítmény mindmáig felül nem múlt élményt nyújtott nekem. Ekkor éreztem először azt, hogy érdemes volt éveken át tornázni, ez az élmény hajtott tovább szorgalmas munkára, újabb hasonló örömök megszerzése reményében.*"

2. Egyéb körülmények, amelyek nem juttatják el a gyermeket a pedagógiai értékű teljesítményhez:

A gyakorlás sikere, öröme – mint a teljesítményben meghatározó jelentőségű tényező – nem kerül kellően kiaknázásra a testnevelési órákon. A várható teljesítményt nem fogalmazzuk meg világosan, a gyakorlás célját sem határozzuk meg kellő konkrétsággal.

A társadalmi sport szervezeti keretei, versenyzési alkalmai, valamint az iskolai

sport és versenyzés nem állnak elég közel egymáshoz. Ebből adódóan kevés az iskolások tömegeit érintő helyi, városi stb. versenyalkalom, vagyis elégtelen a teljesítmény létrejöttének fontos külső feltétele. A testnevelési órákon felmerülő versenyalkalmak sem kerülnek eléggé kiaknázásra.

Minthogy a teljesítmény bonyolult jelenség, létrejöttének elősegítése, megragadása, követése sem jelent egyszerű feladatot. Semmiképpen sem lehet megalapozatlan követelmények felállításával, puszta adatgyűjtéssel, a hozzáférhető hatások száraz rögzítésével ezt a feladatot megoldani. A feladat megoldásának alapvető követelménye: a tanárnak mindenekelőtt tudnia kell azt, hogy mit értékeljen, mi az, ami leginkább tükrözi az adott életkorban a fizikai felkészültséget. És ezzel egyúttal érintjük a testnevelés egyik központi problémáját. Ahhoz ugyanis, hogy a tanár helyesen tudjon értékelni, a lényeget tudja megragadni, amikor értékel, az szükséges, hogy a tanterv, a tanmenet és az óravázlat szerkezetében, tartalmában félreérthetetlenül tükrözze az adott korosztály fizikai tökéletesedéséhez vezető eljárások, edzéseszközök rendszerét, továbbá a gyakorlat és az ismeretanyag életkorral adekvát rendszerét. A tantervet tehát a funkcionális szisztematikának kell jellemeznie, vagyis a tantervnek az adott korosztályban a fejlődést leginkább elősegítő mozgásanyag, eszközök, eljárások rendszerét kell tartalmaznia. Eszerint a funkcionális szisztematikát az jellemzi, hogy az anyagrészeket egyidejűleg és időben egymást követően funkcionális kapocs köti össze. Ez a szemlélet a gyermek érését – fejlődését – veszi alapul a mozgásanyag horizontális és vertikális elrendezésében. Adott fokon az elsajátított mozgásanyag ugyanis egyúttal feltételét is jelenti a következő fokozat elsajátításának.

A jó tanterv egyúttal feltétele tehát a jó ellenőrzés rendszerének, esetünkben az osztályzásnak, mivel az *ellenőrzés azt tükrözi, ami aktuálisan fejleszthető.* Csak az ilyen ellenőrzés ösztönöz, mert csak ez illik szervesen adott életkorok testnevelése, szűkebben a fizikai képzés folyamatába, ilyen módon jön létre a hatáskiváltás, az elemzés és az újabb hatáskiváltás korrekciós körforgása.

A Testnevelési Főiskola Tudományos Bizottságának programja, tanszékeink törekvései, az Országos Pedagógiai Intézet szakfelügyeleti instrukciói, továbbá a Testnevelési Tudományos Kutató Intézet iskolai testnevelési programja, végül a Testnevelési Tudományos Tanács felügyeletével szerkesztett „Testneveléstudomány" szerkesztési irányvonala határozottan utalnak ezen a téren az új elképzelésekre. Egyre inkább az a gondolat kerül előtérbe, hogy a tanterv, valamint az oktatási eljárások szerkezeti téren, tartalmukban miként tükrözhetnének egyre tökéletesebb, egyre inkább életkorhoz mért funkcionális rendszert, funkcionális szisztematikát.

III.

A teljesítmény-ellenőrzés leginkább elfogadott és jelenleg alkalmazott módjával, az osztályzással támasztanám alá a tantervi anyag szerkezeti felépítésének, tartalmának és az ellenőrzés jelenlegi rendszerének ma még sok helyen fellelhető ellentmondásosságát.

Meghatározott teljesítményt követelünk, és aszerint is értékelünk, osztályozunk az iskolában. Elvileg valóban csak ez az egyetlen lehetőség a teljesítmény értékelésére. Sajátos módon azonban iskolai gyakorlatunkban ezt az elvet a legkövetkezetesebben olyan tárgyban alkalmazzuk, amelyben éppen a legkevésbé van mód az elv merev alkalmazására.

Ha a testnevelésben általános normákat, szinteket alkalmazunk és egyoldalúan csak ehhez igazodunk, figyelmen kívül hagyva az egyéni diszpozíciókat, akkor a jó osztályzatért folyó küzdelemből szükségszerűen kizárjuk a gyengéket, ugyanakkor nem ösztönözzük a jókat. A kedvezőtlen diszpozíciókkal rendelkező tanulók ugyanis – ön-

hibájukon kívül – a siker reménye nélkül veszik fel a küzdelmet a jó osztályzatért.

Figyelembe kell vennünk ugyanis azt, hogy a testnevelésben, tehát elsősorban a fizikai teljesítményekben a kedvezőtlen fizikai adottságú tanulók az eléjük tűzött magas szintet – amely önmagában átlagszintet is képviselhet – adott időkeretben szorgalommal sem tudják elérni. Így azután a túlkövetelés, majd a vele járó negatív értékelés egy idő után demoralizálja a tanulót, megfosztva a testnevelést lényeges jegyétől, attól, amiért a nevelésben a személyiség mindenoldalú fejlesztésének fontos eszközévé lett. Mindebből adódik, hogy amikor az egyént értékeljük, lehetőleg az önmagához mért eredmény alakulását vegyük figyelembe. A teljesítmény abszolút volta ugyanis alig mond valamit. Sokkal inkább irányadó az értékelésben a fejlődés tendenciája, az eredményalakulás dinamikája. Ezzel a felfogással lehet – és kizárólag csak ezzel – megjavítani a gyermek testneveléssel szembeni attitűdjét. Ha ezt a felfogást nem követjük, ha figyelmen kívül hagyjuk az értékelésben a gyermek önmagához mért fejlődését, akkor nagymértékben csökkentjük a testnevelő munka értékét; ennek eredménye lesz az értékeltek jelentős részének eltávolodása, és a társadalom egy részének a testneveléssel szembeni állásfoglalása.

Az egyes életkorok tekintetében a pedagógiai értelemben vett teljesítmény létrejöttéhez differenciált szintekre és differenciált értékelésre van szükség, amely igazodik – természetesen a lehetőségek határain belül – a különböző egyéni diszpozíciókhoz. Felmerül a kérdés: Van-e nálunk az említett igénynek megfelelő szintrendszer? Egyelőre nemmel kell válaszolnunk, mivel a szintek felállításához jól megszerkesztett, nagy létszámmal végrehajtott haránt és hosszanti vizsgálatok szükségesek. Nagy várakozással tekintünk ezért a TTKI iskolai testnevelési vizsgálatának, valamint az edzés-módszertani vizsgálatnak az eredményei elé, amelyek a teljesítményértékelés tekintetében minőségi változást hozhatnak.

IV.

A teljesítmény és annak értékelése – mint látjuk – rendkívül alapvető, lényeges tartozéka a pedagógiai munkának. A tanuló ugyanis tudni akarja, hogy erőfeszítéseit a tanár hogyan értékeli, sőt el is várja, hogy értékelje azokat. A gyermeknek természetes vágya, hogy önmagát túlszárnyalja, továbbá az, hogy az osztályközösségben elfoglalt értékrangsorban előbbre jusson. Vannak persze kivételek is, akik ilyen tekintetben közömbösek, akiket talán éppen a helytelen értékelés, teljesítményük figyelmen kívül hagyása jócskán demoralizált már. Ha sok a közömbös, feltétlenül baj van a tanárral, a módszerekkel, az oktatómunka hatékonyságával.

Határozottan szeretném hangsúlyozni azonban, hogy a gyenge teljesítmény nem kaphat a teljesítményen kívül álló körülmények, okok következtében jobb értékelést, osztályzatot a testnevelésben sem. A gyenge teljesítmény azonban önmagában nem pejoratív. Kaphat pozitív értékelést is, amennyiben a fejlődés emelkedő tendenciájára utal.

A teljesítmény értékelését kifejezésre is kell juttatni. Főként azért, hogy a gyermek igénynívója a teljesítmény reális értékelése révén – paradox módon, tehát sokszor a gyenge teljesítmény ellenére – egyensúlyban maradhasson, esetleg emelkedjék. Az értékeléssel járó siker és balsiker élménye – amint erre Hoppe és társai (1931, Németország), valamint mások kutatásai utalnak – nincs meghatározott teljesítményhez kötve. A döntő e tekintetben a pillanatnyi teljesítmény és az igénynívó közti viszony, vagyis az, hogy a tényleges, pillanatnyi teljesítmény és a várt teljesítmény között milyen irányú és nagyságú az eltérés. A gyermek teljesítményének értékét, pszichikai realitását nem a norma vagy az attól való eltérés, még csak nem is a meghatározott időeredmény, győzelem, vereség dönti el, *hanem teljesítményével szembeni várakozásainak és tényleges teljesítményének a viszonya.* Ennek a törvény-

szerűségnek a konzekvenciáira éppen az osztály azon tanulói körében kellene különös gonddal ügyelnünk, akiknél nem válik pszichikai realitássá az igénynívó, akiknek nincs teljesítményüket illetően konkrét várakozási szintjük. Vegyük figyelembe azt, hogy minden gyermeknek azonos a joga adottságainak, tulajdonságainak megfelelő fejlesztésére, képzésére. Ezt a jogot érvényesíteni, illetve ennek az igénynek megfelelni a mi feladatunk. A gyermek kötelessége ugyanakkor az, hogy erői szerint közreműködjön a képzésben. Ez a közreműködési készség lesz tehát a gyermek elbírálásának egyik fontos tényezője.

A teljesítmény-ellenőrzés helyes alkalmazása segíti az egyéni jobbra törekvést, segíti a testneveléssel szembeni kedvező attitűd kialakítását, illetve felfedését. Az egyéni legjobb teljesítmény elérését kell tehát szorgalmaznunk, értékelnünk, és ne általános, mindenkire egyformán kötelező norma, valamint az attól való eltérés legyen az értékelés, az ellenőrzés mértéke. Így tudunk kedvező feltételeket teremteni a pedagógiailag hasznos teljesítmény létrejöttéhez.

Az iskolai testnevelés társadalmilag akkor lesz igazán hasznos, akkor kaphat egyértelműen pozitív értékelést a személyiség fejlesztése tekintetében, ha az iskola falait elhagyók nem fordítanak hátat a testnevelésnek, sportolásnak. Meggyőződésem, ha a testnevelésben nyújtott teljesítmények pedagógiai értékűvé emelkednek, jelentős lépést teszünk a testneveléssel szembeni egyéni és társadalmi igény kielégítése felé.

A kecskeméti testnevelő tanárok Budapesten

Farkas Ferenc szakfelügyelő lelkes szervező munkájának eredményeként — a városi tanács V. B. Művelődésügyi Osztályának támogatásával — a munkaközösség tagjai egynapos tapasztalatcserére a Fővárosba utaztak.

Tartózkodásuk hasznosan telt el. Előadást hallottak az OPI-ban a „Tanmenet korszerűsítéséről", a „Testnevelési óra néhány tartalmi és formai kérdéséről", konzultáltak a testnevelés és sport időszerű kérdéseiről.

Nagy érdeklődéssel szemlélték az atlétikáról és az úszásról készült színes francia filmet, és még jutott idő hasznos gyakorlati bemutató megtekintésére is.

Megérkezés
Az Országos Pedagógiai Intézetben

Bognár Károly felvételei

A teljesítőképesség és a populációs genetikai tényezők összefüggése a testnevelésben

NEMCSIK PÁL

Populációs genetikai tényezőkre, a társadalmi tényezőktől meghatározott öröklött tulajdonságokra hivatkozni, és ezeknek a teljesítőképességet befolyásoló hatására utalni nem hálás feladat a szocialista pedagógia berkeiben. Hiszen ezek a rossz emlékű pedológia reminiszcenciáit ébreszthetik fel bennünk.

Hogy mégis foglalkozom a kérdéssel, ennek oka nem más, mint az, hogy ma már nem hunyunk szemet egyes jelenségek felett, melyek gátló tényezői lehetnek pedagógiánknak. Sokkal inkább az az ambíció sarkall bennünket, hogy a tanulók öröklött tulajdonságaiban mutatkozó negatív jegyeket reálisan felmérjük, és a leghathatósabb eszközökkel és módszerekkel igyekezzük közömbösíteni. Ma már nem kerüljük ki az ilyen fiziológiai jelenségeket, hanem a legdifferenciáltabb mértékben elemezzük velük kapcsolatos megfigyeléseinket, és így válik egyre hatékonyabbá, eredményesebbé oktató-nevelő munkánk.

* * *

Közel másfél évtizede végzem testnevelő tanári munkám a borsodnádasdi általános iskolában. 15 korosztály fejlődését kísérhettem figyelemmel. Mivel tanítványaim létszáma nem haladta meg egy évben sem a 200-at, alkalmam nyílt arra, hogy fokozottabb mértékben megfigyelhessem a tanulók testi fejlődését, teljesítőképességük változásait és az ezekben megmutatkozó tendenciákat.

Bizonyos tendenciák érvényesülése a tanulók egyes csoportjánál arra is ösztönzött, hogy kutassam egyes családok, társadalmi csoportok kialakulásának körülményeit. Magyarázatot kerestem arra a kérdésre, hogy a tanulók egy bizonyos csoportjának testi, fizikai felépítettsége és az ezzel összefüggésben levő mozgáskészség és teljesítőképesség milyen mértékben meghatározott bizonyos társadalmi, pontosabban populációs genetikai tényezők által.

Nyilvánvaló, hogy a mozgáskészségre és a testi teljesítőképességre vonatkozó konkrét adatok mint statisztikai adatok adott társadalmi helyzettel magyarázhatók. Azt lehetne gondolni, hogy a teljesítőképesség végső fokon függvénye a gazdasági alap fejlődésének, vagyis azonos táplálkozási, edzési viszonyok szükségszerűen azonos szintre emelik a tanulók teljesítőképességét. Igen, bizonyos mértékben logikus is ez az álláspont, ugyanakkor adataink arra hívják fel a figyelmet, hogy egyes társadalmi csoportokhoz tartozó tanulók teljesítőképessége nem áll azonos szinten – különösen a rendszeres foglalkoztatás kezdetén – más csoportbeli tanulókéval. Megfigyelésem szerint ennek a jelenségnek populációs genetikai okai is vannak.

Megkönnyíti megfigyelésem indoklását és az abból fakadó konklúziók megfogalmazását, ha a legkonkrétabb eredményekben, az atlétikai mozgásanyagban szemléltetem a problémát.

Induljunk ki a testnevelési tanterv atlétikai mozgásanyaga felmérésének eredményeiből. Mi van a számok mögött, és *ki* van a számok mögött? A tanuló, aki rajta kívül álló okok miatt csak egy bizonyos határon belül képes produkálni, aki fejlődhet egy bizonyos fokig, de nem érheti el a legjobbak által könnyen teljesíthető eredményeket, erkölcsileg kötelez a vizsgálódásra.

Annak igazolására szánom ezt a fejtegetést, hogy ennek ismeretében tanulóink teljesítőképességének határát az eddiginél pontosabban tudjuk körvonalazni – egy adott tantervi mozgásanyagra vonatkoztatva. Szeretném igazolni azt, hogy a test-

nevelő tanár részéről az atlétikai mozgásanyagban nyújtott teljesítmények, tudásszintek felmérése akkor is szükségszerű, ha érdemjegyek megállapítására nem használhatók fel ezek az adatok. Több haszon származik ebből a felmérő és elemző munkából pedagógiai tevékenységünk egészére vonatkozólag, mint gondolnánk. Hozzásegít tanulóink képességeinek reális megismeréséhez, csiszolja pedagógiai módszereinket, különösen a tanulók helyesebb értékelésével kapcsolatban. Tartalmasabbá teheti nevelői gyakorlatunkat, melynek következtében a jelenleg aktuális, az általános testi fejlettségű tanulókra szabott tantervi anyagot a mindennapi életben megjelenő, egyedi tulajdonságjegyeket hordozó tanulóra tudjuk méretezni.

Az egyénre szabott, az egyén képességeihez helyesen méretezett mozgásanyag, feladat óvhat meg bennünket számos defektustól a nevelő és a növendék együttes tevékenységében. Ez azonban a tanulókról kialakított differenciált, analizált ismeretanyag nélkül elképzelhetetlen.

* * *

A mellékelt grafikonok mutatják, hogy iskolánk tanulói 1966 őszén az atlétikai mozgásanyagban milyen átlagot értek el. Két csoportra osztottam a tanulókat. Az egyik csoportba azok tartoztak, akiknek szülei és elődei írott adataink szerint rokonságban álltak öt tősgyökeres borsodnádasdi családdal. Ezek a családok már az 1548. évi dézsmajegyzéken szerepelnek. Feltételezhető – és jelenlegi megfigyeléseink is azt igazolják –, hogy ezeknek a családoknak a leszármazottjai még ma is, a szocializmus viszonyai között is mereven ragaszkodnak a feudalizmus idején kialakult és mai napig ápolt hagyományrendszerükhöz. Ez a konzervatizmus, mely szigorú keretek közé szorította a tősgyökeres családokat, bizonyos mértékig az *endogámia* megőrzésére és fenntartására kényszerítette ezt a társadalmi csoportot.

Ennek a társadalmi jelenségnek lehetünk tanúi a feudalizmus idején kialakult, főleg hegyi művelésű, elzárt völgyekben fekvő falvakban, főleg a palóc etnikum területén.

Az endogámia, a kezdetlegesebb fokon álló társadalmi közösség életének velejárója, amikor a társadalmi csoportok tagjai csak a csoporton belül kötnek házasságot, lassan eltűnőben van, de tanulóink egy része még őrzi ennek a kedvezőtlen gyakorlatnak a hátrányait. Megmutatkozik ez testi fejlettségük alacsonyabb szintjében, mozgáskészségükben, teljesítőképességükben.

Röviden szólva, ezek a tanulók „hátrányos helyzetben" vannak azokkal a tanulókkal szemben, akiknek szülei nem örökítették tovább az endogámiával kapcsolatos hátrányokat.

Adataink igazolják, hogy az ipartelepítéssel kapcsolatban rohamos mértékben megindult a betelepült családokkal az összeházasodás. Ezekből a „vegyes" házasságokból már olyan utódok születtek, akiknek átlagteljesítménye jobb, mint az előző kategóriáé. Ebben a csoportban szerepelnek azok a tanulók, akiknek egyik szülője nem a községben született, valamint azok, akiknek semmiféle kapcsolatuk nem volt a falu társadalmával.

A grafikonok alapján megállapítható, hogy az *A* és *B* kategóriába tartozó tanulók teljesítményei között az 5. és 6. osztályban a legnagyobb az eltérés. A különbség a 8. osztályra fokozatosan csökken. Ez azt is mutatja, hogy a rendszeres és céltudatos foglalkozás eredményesen csökkentheti a megmutatkozó differenciákat. Elérhető és pedagógiai célnak is kitűzendő, hogy a *B* kategóriához tartozó tanulók eredményét fokozatosan közelítsük az *A* kategóriabeli tanulókéhoz. Ennek egyik módja, ha a nevelő a csoportos foglalkozások megszervezésére a *B* kategóriához tartozókkal foglalkozik közvetlenül. Az adott mozgásanyag gyakorlására több időt fordít, a szintfelmérést is megismételheti velük.

A pedagógiai tapintat azonban kötelességünkké teszi, hogy a gyengébb teljesítőképességű csoport tagjaiban a szétválasztás ne fejlesszen ki valamilyen kisebbségi ér-

zést. Természetesnek kell hatnia ezeknek a tanár részéről nagyon is tudatos csoportosításoknak, nehogy a *B* kategóriabeliek ambíciójukat veszítsék annak tudatában, hogy ők valamilyen okok miatt „eleve" gyenge eredményt érnek el.

Fejtegetésünkkel szeretnénk meggyőzni álláspontjuk tarthatatlanságáról azokat, akik mereven ragaszkodnak – a tantervi utasítással ellentétben – az atlétikai mozgásanyaggal kapcsolatos eredmények, tudásszintek szigorú, sematikus osztályozásához.

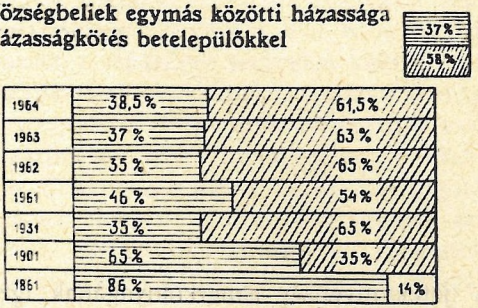
A vázolt jelenségek szembetűnően mutatják, hogy a mérce, a korábbi gyakorlatban megállapított szintek a tanulók egyenlőtlen testi fejlődése következtében nem lesz reális mértéke tanulóink tudásának. Ahány tanuló, annyi tudásszint. Tehát ez annyit jelent, hogy ismerve a tanuló anamnézisét, a mozgásanyagot egyénenként kell megszabnunk. A cikkben felvetett populációs genetikai tényező csak egy a sok közül, amely befolyásolja a tanuló teljesítőképességét.

Az a tanuló, akinek „testre szabott" teljesítményszintet jelölünk meg az év elején, a reális, teljesíthető perspektíva ismeretében aktívan, lelkesen fejleszti képességeit, hogy a megadott értékhatárokon belül megtegyen minden tőle telhetőt eredményeinek fokozására. De ha hiányzik belőlünk a kellő tapintat, és figyelmen kívül hagyjuk az osztály átlagemberét, szunnyadó ambícióit, képességeit hátrányosan befolyásolhatjuk.

Populációs genetikai tényezők érvényesülésére hívtam fel a figyelmet, mint olyan jelenségre, amely ellen éppen a szocialista pedagógiában tehetünk legtöbbet. Nem népellenes, antidemokratikus felfogás mondatja ezt el, hanem éppen a nép legegyszerűbb gyermekeinek nevelése érdekében világítunk rá a kérdésre. Van olyan hely, ahol ez még átmenetileg problémát jelent. Csak eredményesebb pedagógiai munkánk szüntetheti meg ezt a problémát. Elmélyült munkánk ily módon hozzájárulhat az osztálytársadalmak viszonyai között keletkezett társadalmi tényezők közömbösítéséhez.

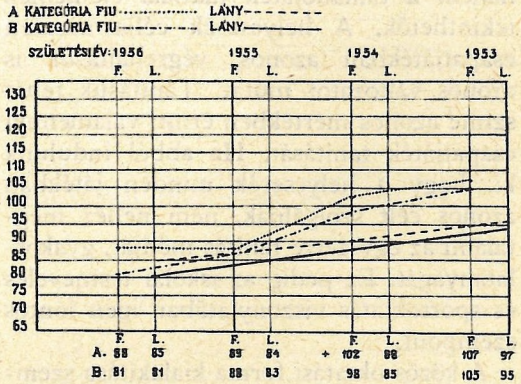
1. grafikon

A községbeli endogámiára utaló adatok az utolsó 100 év folyamán



2. grafikon

A teljesítményszint alakulása 1966 őszén – az *A* kategóriában (betelepült családok gyermekei) és a *B* kategóriában (tősgyökeres családok gyermekei) – a magasugrásban



3. grafikon

A teljesítményszint alakulása 1966 őszén a távolugrásban

Megjegyzés: Hasonló eltéréseket tapasztalhatunk a kislabdahajítás és a 60 m-es síkfutás eredményeinél a két kategóriához sorolt tanulók tudásszintje között

Apródi Jenő rajzai

A helycserék és oktatásuk a testnevelési órákon

SZABÓ JÁNOS

A játékműveltség ismeretanyagának igen fontos részét alkotják a helycserék. Minden olyan csapatjátékban, amelyben a védekezés ember-ember elleni küzdelmet jelent, a támadásszövésben a helycserék igen fontos szerepet kapnak. Tanításuk tehát nem a technika gyakorlási formái csupán, hanem a támadójáték taktikai elemeinek tekinthetők. A helycserék célja minden csapatjátékban azonos, végrehajtásuk is azonos változatot mutat. Tanításuk tehát szinte azonos mértékben érinti valamennyi csapatjáték tanítását. Ha abból indulunk ki, hogy a helycserék minden játékban azonos célt szolgálnak, nem nehéz megtalálni az egyszerre tanítás módját, gyakorlatanyagát. Ez pedig az iskolai testnevelés és sportoktatás viszonylatában igen fontos szempont.

A közös oktatási forma kialakítása szempontjából nem érdektelen, ha először tisztázzuk a helycserék céljában, végrehajtási módjában megnyilvánuló azonosságokat.

A helycserék célja: hogy a védelmet vagy olyan irányú védő mozgásra kényszerítsék, vagy olyan emberfogás-cserét erőszakoljanak ki, amely a támadók legfőbb támadó cselekvéseinek végrehajtását megkönnyíti. Ezek a támadó cselekvések a következők: passzolás, labdavezetés, labda nélküli támadó helyezkedés, labdaátvétel. A védő munka megnehezítése, a támadó cselekvések megkönnyítése minden játékban azonos törekvése a támadóknak. Vannak azonban a labda mozgatását, a védők és támadók harcát meghatározó szabályok, amelyek a helycserék végrehajtásának módját az adott játék viszonylatában meghatározzák. Más lehetőségeket adnak a szabályok a kosárlabdázásban, mást a kézilabdázásban s ismét mást a labdarúgásban. A különbségek figyelembevétele azonban csak az egyes játékok speciális oktatásakor szükséges.

A helycseréket az előbbiek alapján olyan támadó helyezkedéseknek nevezhetjük, amelyek – figyelembe véve a játék sajátos szabályait – két vagy több támadó mozgását a labda mozgatásával egy egységbe foglalják. A helycsere akkor éri el célját, akkor állítja igazán nehéz feladat elé a védőket, ha a cserében szereplő játékosok mozgása jól van időzítve, egymáshoz igazítva. Az időzítés vonatkozik a helycsere kialakításának idejére és helyére. A helycserét akkor kell kialakítani, amikor erre szükség van, amikor a támadás továbbszövése másképpen nem képzelhető el, s végül ott, ahol a csere a legnagyobb sikerrel kecsegtet a támadás sikere szempontjából.

A fentiekből következik, hogy nehezebb a jó időzítés a labdarúgásban, könnyebb a kézilabdázásban s még könnyebb a kosárlabdázásban. Az időzítés mindig a labdabirtoklás függvényének tekintendő. Minél zavartalanabb a labda birtoklása, annál egyszerűbb az időzítés.

Az utóbbi időben mind többet beszélünk az alapfelállás jelentőségéről. Ezt a problémát a labdarúgás tette közismertté. A helycserék alkalmazásának szempontjából meg kell jegyezni, hogy minél nagyobb jelentőséget kap egy játékban az alapfelállás, annál tudatosabban kell tanítani a helycseréket. A technika oktatásában pedig annál több gondot kell fordítani a – játékosok egyoldalú fejlődése elleni küzdelmet célzó – sokoldalú technikai oktatásra. Ebből a szempontból pedig a technika oktatásának leghasznosabb oktatási formája a helycserékkel összekötött technikai gyakorlat.

A kosárlabdázás és a kézilabdázás mellett tehát most már a labdarúgók oktatásában is mind fontosabb feladat lesz a feladatok tudatosítása, a tudatos támadó helyezkedés tanítása.

Az iskolai testnevelésben semmi sem öncélú, így a labdagyakorlatok oktatása sem. Ezekkel többek között azt akarjuk elérni, hogy a gyermekek minél hamarabb, minél magasabb szinten tudjanak játszani, minél több labdajátékot. Ebben a törekvésünkben igen fontos a támadó helyezkedésre, a labdával, a labda nélküli mozgásra való szoktatás. Sokéves tapasztalatom azt bizonyítja, hogy a védő és támadó szerep és feladatok mellett a labda nélküli támadó helyezkedés megtanítása a legnehezebb. Ennek okai ismeretesek. A helycserék hasznosságát ilyen szempontból is meg kell fontolni.

Az egyszerű mozgás közbeni adogatások, az „add és fuss" elv mellett megtanítanak a háromszögelésre, „a visszakapott labda aranyat ér" elvének érzékeltetésére. Az ilyen adogatásokban a gyermekek megtanulják, hogy annak adják a labdát, akitől visszakapják, s úgy fussanak, hogy vissza is tudják kapni. A helycserés adogatások a magasabb rendű játék elemeit foglalják magukban, s megtanítanak több tényező figyelembevételére.

Mielőtt a gyakorlatok közlésére térnék, megpróbálok megnyugtató választ adni a következő, szerintem lényeges kérdésekre:

Vannak-e előfeltételei a helycserék oktatásának?

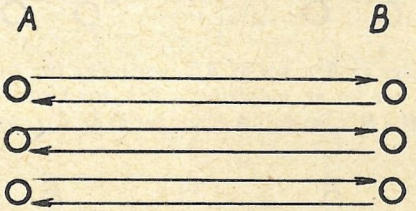
Szükségük van-e előképzettségre a gyermekeknek ahhoz, hogy helycserés adogatásokat taníthassunk nekik?

Az első kérdésre adott válasz magában foglalja a másodikra adandó választ is. A helycserék tanításának nincsenek előfeltételei, hiszen tanításukat, megértetésüket labda nélkül kezdjük.

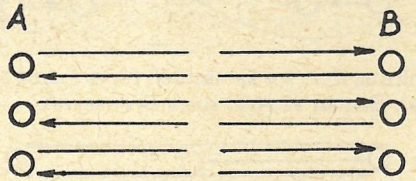
A labda felhasználását, szerepét meg tudjuk határozni úgy is, hogy ehhez sem a labda elkapása, sem vezetése nem szükséges. Nyilvánvaló, hogy minél képzettebbek a gyermekek a labda mozgatásában, birtokbavételében, annál nagyobb hatású helycserés gyakorlatot tudunk velük végeztetni. Röviden azt mondhatjuk, hogy az általános iskola 1. osztályában már végeztethetünk helycseréket. S ha rendszeresen oktatjuk a labdagyakorlatokat, a 4. osztályban már hangsúlyozhatjuk ezek speciális és taktikai jellegét is.

A taktikai helycserék már valamely játék speciális korlátainak tekinthetők. Ezek tanítását akkor kezdhetjük csak el, ha a tanulók ismerik a szükséges technikai elemeket, s rendelkeznek játékelméleti ismeretekkel is, ha megértik a helycserék értelmét, s már a taktikailag helyes kiviteleżésre törekszenek. Ebben az esetben az elmélet együtt tanítása elengedhetetlen. Ez viszont azt jelenti, hogy a tanulók elméleti ismeretek viszonylatában is kapnak annyit az iskolától, amennyi a játék legmagasabb szintű űzéséhez és élvezéséhez szükséges.

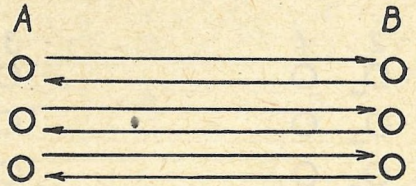
Gyakorlatok



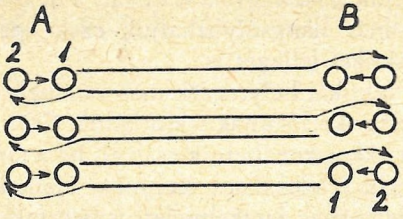
Felállás az ábra szerint. Jelre átfutással (négykézlábjárással, békaugrással stb.) helycsere.



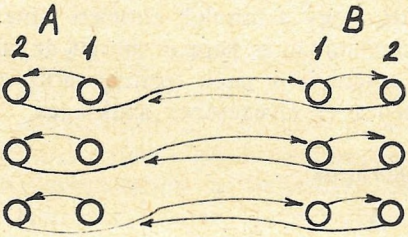
Jelre futás középig, majd újabb jelre a helycsere folytatása. Felállás az előbbi módon. Jelre futás a terem közepéig, ahol az *A* sor széles terpeszállást vesz fel, s a *B* sor átbújik, és folytatják a helycserét.



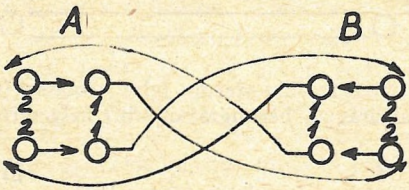
Jelre az *A* sor indul, megérinti a *B*/1. sor kezét, és beállnak a *B*/2. mögé. *B*/1. átfutva megérinti az *A*/2. sor kezét stb.



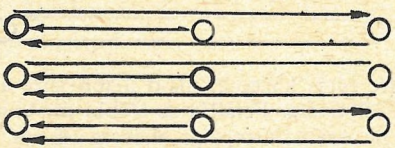
Jelre az *A/1.* sor indul, megérinti a *B/1.* sor kezét, és beállnak a *B/2.* sor mögé. *B/1.* átfutva megérinti az *A/2.* sor kezét stb.



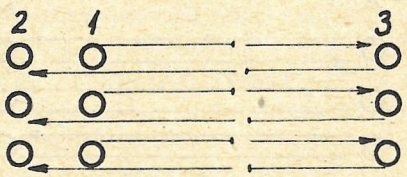
Jelre az *A/1.* sor az *A/2.* sor mögé fut, míg az *A/2.* sor fut át, megérinti a *B/1.* sor kezét, mely cserél a *B/2.* sorral. A *B* sor fut át az *A/1.* sorhoz stb.



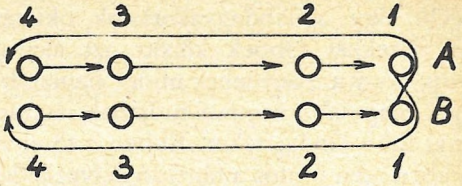
Jelre az *A/1.* sor keresztben futva cserél a *B/1.* sorral. Ezután az *A/2.* sor a *B/2.* sorral.



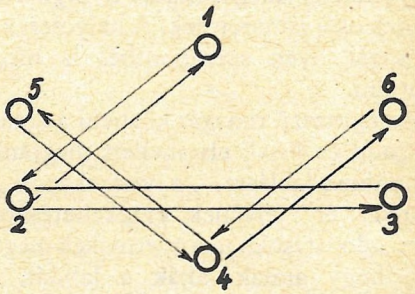
Jelre a hármas-nyolcas szerint futnak helycserét úgy, hogy a középső sor indítja a cserét.



Jelre az 1-es indul, és középen egy pillanatra megáll, majd fut tovább a 3-as felé, aki kézráütésre indul a 2-es felé stb.



Jelre az 1-esek keresztbe futva beállnak a másik sor végére. A 2-esek akkor indulnak, amikor az 1-esek elfutottak előlük stb.



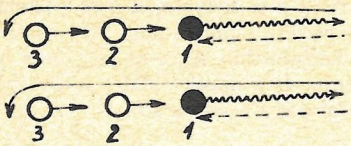
Felállás az ábra szerint. A körön hat játékos áll, akik két csapatot alkotnak, s ezek versengenek a helycserék gyors végrehajtásában. Az egyik csapat az 1-es, 2-es, 3-as, a másik a 4-es, 5-ös, 6-os játékos. Jelre az 1-es fut a 2-es helyére, a 2-es az 1-es helyére, majd az 1-es a 3-as helyére. A másik csapatban ugyanakkor a 4-es cserél a 6-ossal, majd a 6-os az 5-össel.

Ezekhez a típusgyakorlatokhoz hasonlóan nagyon sokféle alakzatban végeztethetünk helycseréket. Amint a példákból látszik, közülük többet versenyekre, váltókra is felhasználhatunk. Az ilyen futással, szökdeléssel stb. összekötött cserékkel kielégítjük a tanulók mozgásigényét is, és rászoktatjuk őket a figyelésre, a tudatos mozgásra.

Gyakorlatok labdával

Azt hiszem, felesleges megjegyezni, hogy az előző gyakorlatok is végrehajthatók labdával, csak azt kell eldönteni, hogy mi módon használjuk fel a labdát, hogyan kell azt mozgatni.

A labdás helycserék megtanításakor először a labda mozgatása, mozgásiránya jelenti a nehézséget. Ezt a nehézséget könnyen kiküszöbölhetjük, ha olyan cserék tanításával kezdjük az oktatást, amelyekben a helycserékben a labda után kell futni, azaz oda, ahová a labdát adtuk. Ennek első mozzanata az, hogy tudatosítsuk a gyermekekben a labda utáni futást. A gyermekeket ismerve, ez nem is nehéz probléma.



Felállás az ábra szerint. Az 1-es kézzel előregurítja 2–3 m-re a labdát, utánafut, felkapja, és visszafut vele, a 2-es kezébe adja, és leül a 3-as mögé stb. A labda mozgatásának a módja a gyermekek tudása szerint változhat a következőképpen:

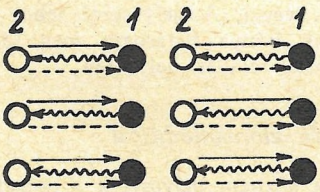
a) önpasszolással előredobja 3–4 m-re, és az első felpattanás után kapja el;

b) önpasszolással előrefejeli a labdát, és az előbbi szerint kapja el;

c) önpasszolással előrerúgja, és az előbbi szerint kapja el;

d) kézzel, majd

e) lábbal vezeti a labdát.



A labda az 1-esnél van. Az 1-esek labdavezetéssel (kézzel) átvezetik a labdát a helyükre futó 2-esek helyére, megállnak, és átadják a labdát a 2-eseknek, akik folyamatosan végzik tovább a gyakorlatot. A labda mozgatása történhet még:

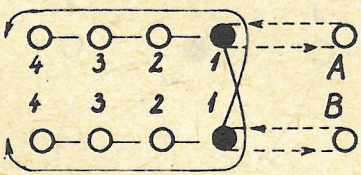
a) lábbal vezetéssel;

b) önpasszolással;

c) fejeléssel előre;

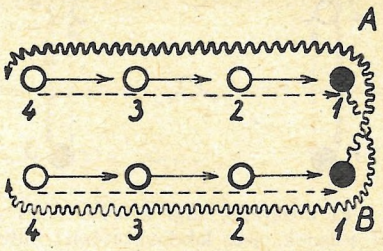
d) kézháttal előreütéssel;

e) kosárérintéssel előreütéssel stb.

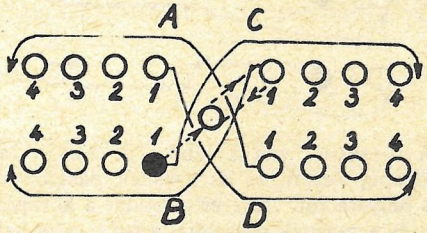


A labda az 1-esnél van. Jelre az 1-esek kézzel passzolják a labdát a sor előtt állóknak, s keresztbe futva beállnak a másik sor végére. A 2-esek előrelépnek az 1-esek által elhagyott helyre, megkapják a labdát a sor előtt állóktól, visszapasszolják, és ugyanúgy futnak keresztbe, mint az 1-esek stb.

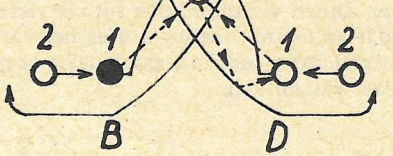
A labda mozgatása történhet: *a)* lábbal, *b)* röplabda-érintési formával.



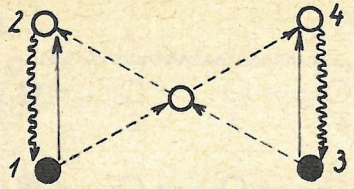
Jelre az 1-esek keresztbe vezetik a labdát, beállnak a másik sor végére, s onnan előrepasszolják a labdát a 2-eseknek. Amikor az 1-esek elindulnak labdavezetéssel, az egész sor egy hellyel előrehúzódik.



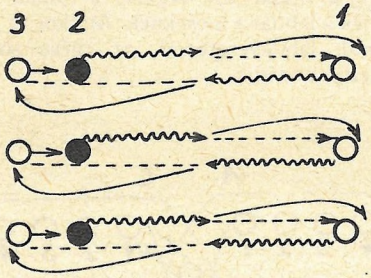
Felállás az ábra szerint. A *B*/1. a középen állónak adja a labdát, és az *A*/1.-vel keresztbe futva beállnak a *C*, illetve *D* sor végére. A közép *C*/1.-nek passzol, aki visszajátssza a labdát a középnek, s most a *C*/1. és *D*/1. fut helycserével.



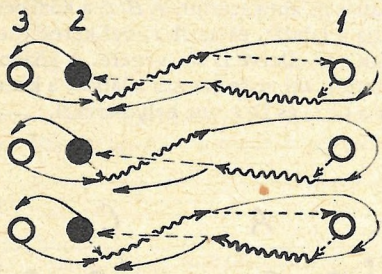
A *B*/1. adja a labdát a középnek, és helycserét fut az *A*/1.-vel. A közép az *A*/1.-nek passzol, aki *D*/1.-höz továbbítja a labdát. Most *D*/1. passzol a középnek, s a helycserét a *C*/1., *D*/1. futja stb.



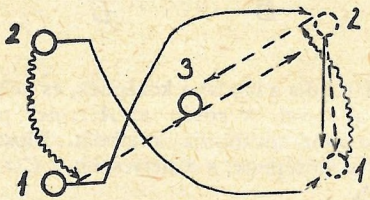
Az 1-es középnek adja a labdát, aki visszapasszol 2-esnek. 2-es labdavezetéssel indul 1-es helyére, akivel helycserét végez. 2-es az 1-es helyére érve megáll, a feléje forduló középnek adja a labdát. A közép váltakozva hol az 1-es, 2-essel, hol a 3-as, 4-essel játszik.



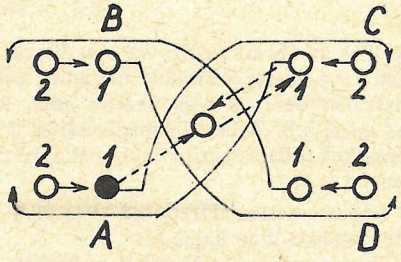
A 2-eseknél van a labda. A 2-es a labdát a középig vezeti, és az 1-esnek passzol, és az 1-es helyére fut. Az 1-es a labdát a középig vezeti, és a 3-asnak passzolja, s fut a 3-as helyére stb. (Hármas nyolcas.)



A 2-esnél van a labda. 2-es passzol a mellette futó 3-asnak, aki a labdát a középig vezeti, és onnan átadja az 1-esnek, és fut az 1-es mögé 2 m-re. Innen visszafordulva fut, és visszakapja a labdát az 1-estől, melyet a 2-es helyéig vezet. Ott megáll, akkor indul a 2-es, akinek 3-as passzol. Az 1-est váltani kell.



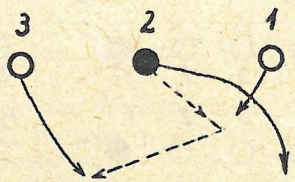
A labda az 1-esnél van. Az 1-es passzol a 2-esnek, s fut a 2-es helyére. A 2-es a labdát az 1-es helyéig vezeti, s onnan adja át a 3-asnak, majd a 3-as hátrafordul. Az 1-es és a 2-es helycserét hajt végre, és a másik oldalra fut. A 3-as ekkor adja a labdát a 2-esnek stb.



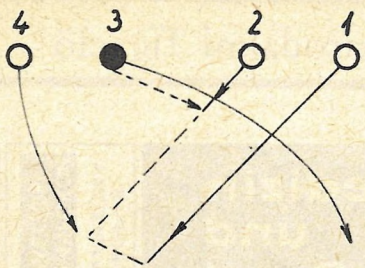
A/1. passzolja a labdát a középnek, majd helycserét végez *B/1.*-vel. A közép *C/1.*-nek adja a labdát, aki visszapasszolja, és helycserét végez *D/1.*-vel stb. A helycserét úgy is lehet variálni, hogy a közép *A/1 – D/1.* felé fordul ¼ fordulattal, és a helycserét *A/1 – D/1.*, illetve *B/1 – C/1.* végzi. A helycserét tehát a közép felállásának iránya határozza meg, aki adott jelre változtat felállási helyzetén.

Helycserék előrehaladással

A játék közbeni helycserék a támadásszövés igen veszélyes formái. A játékok jellegének megfelelően a támadásszövés történhet előrehaladással és a felállt védelem elleni mozgásokkal. Ez utóbbi inkább a kosárlabdázásra jellemző. Ha azonban az ellenfél egész vagy fél pályán kitámadásos védekezést alkalmaz – a játékok jellegétől függetlenül –, minden játékban szükségessé válik az előrehaladás közben végrehajtott helycsere. Ezért soroljuk a tovahaladásos helycseréket az általános ismeretek közé.



Hármas nyolcas tovahaladással. Minden csapatjátékban népszerű technikai gyakorlat, amely egyaránt felhasználható a gyorsaság és az állóképesség fejlesztésére. A gyakorlat úgy indul, hogy a középső 2-esnél van a labda. Jelre passzol az előrefutó 1-esnek, s fut az 1-es mögött az 1-es helyére. Az 1-es passzol az előrefutó 3-asnak stb.



Négyes nyolcas továhaladással. Szintén minden csapatjátékban alkalmazható. A labda a 3-asnál van. Jelre mind a négy játékos megindul előre. A 3-as passzol a 2-esnek, s fut az 1-es helyére. Az 1-es a 4-esnek adja a labdát, és fut a 4-es helyére, a 4-es továbbadja a 3-asnak stb.

Összefoglalás

A helycsere tehát nem csupán gyakorlási forma, hanem szinte nélkülözhetetlen eszköze a támadó helyezkedés megtanításának. A helycserék észrevétlenül tanítják meg a gyermekeket a tudatos és ösztönös támadó helyezkedések összekapcsolására. A helycsere fontos a technikai elemek begyakorlása szempontjából is, mert játékszerű, és mert a labda mozgatásának módja tetszés szerint változtatható.

Tanításuk nem igényel különösebb előképzettséget. Mivel a helycserék játékok, váltók formájában is alkalmazhatók, élménynyújtók, és a mozgásigény kielégítését is elősegítik.

A közölt gyakorlatok a helycserék általános elveinek megértésére és megtanulására valók. Az általános iskola 5. osztályában már eljuthatunk arra a fokra, hogy a helycseréket az egyes sportágak jellegének megfelelően taníthatjuk. Minden különösebb „specializálási" törekvés nélkül arra a tudásszintre emelhetjük a tanulókat, amely alkalmassá teszi őket bármely csapatjáték elsajátítására.

Szemle

Siegfried Rauchmaul: „100 kisjáték"

A játék varázsát – úgy gondoljuk – nem szükséges bizonygatni. A gyakorló testnevelő tanár számára minden testnevelési óra egyértelműen igazolja, hogy a gyermek szeret játszani, és a „homo ludens" valóban az ember egyik – bár kétségtelen másodlagos – jellemző vonása. Játékot tanítani, játékról írni tehát eleve fél siker; ha azonban élvezetes, szórakoztató a játék, akkor minden adott a teljes sikerhez. Ezek a feltételek megtalálhatók *Siegfried Rauchmaul:* „100 kis játék" című könyvecskéjében, amely az NDK-ban eddig tizenegy kiadást ért meg. Bizonyára hazánkban is hasznos segédeszköz lesz a testnevelők és sportoktatók számára a *Sport Kiadó* gondozásában megjelent kis könyv.

A kiadványban szereplő – részben ismert, részben számunkra új – játékok lényegében *két fő csoportra* oszlanak: *„bevezető, bemelegítő"* és *„levezető, befejező"* játékokra. Ezen belül további alcsoportokat találunk: csoportjátékok, futó-, váltó-, dobójátékok, illetve szer- és szer nélküli játékok. A két alapcsoport megkülönböztetése gyakorlatilag jól használható a különböző sportfoglalkozásokra való felkészülésben. A bevezető játékok a „mozgáséhség" lecsillapítását, a bemelegítést és az óra aktív munkájának előkészítését hivatottak szolgálni. Erre a célra általában csoportjátékok, futó- és labdajátékok, valamint fogócskák a legalkalmasabbak. A foglalkozások befejező részébe olyan játékokat kell beiktatni, amelyek „levezető" jellegűek, tehát nem okoznak nagyobb testi és szellemi megter-

helést. Ezek a játékok – az előzőektől eltérően – zömével két vagy négy főt foglalkoztatnak egyszerre, így egy-egy csoportnak módjában áll pihenni. A lecsillapító játékok hatását kifejtve rámutat a könyv, hogy „a tanulók vagy sportolók ilyenkor nem hagyják el nyugtalanul a tornatermet vagy sportpályát, mert a játékok áthangolják a szervezetüket a következő tanítási órára vagy a munkára".

Az utolsó fejezet néhány *vízijátékot* is felsorol, melyek üdülőkben, táborozásokon stb. jól felhasználhatók, és mindig felejthetetlen élményt jelentenek a tanulóknak.

A könyv fordítását *dr. Krizsanecz Károlyné* főiskolai tanár személyében az egyik leghivatottabb szakember végezte. A játékok leírását *E. Wernitz* illusztrációi egészítik ki, és teszik szemléletessé. A kötet végén található „Irodalomjegyzék" néhány német nyelvű forrásmunkát és ajánlott irodalmat sorol fel.

A könyvben szereplő játékokból helyszűke miatt nem tudunk ismertetni, de felhívjuk rá a szakemberek figyelmét – érdemes elolvasni! (–*tf*–)

Megjelent

a *Testnevelés- és Sportegészségügyi Szemle* ez évi 1. száma, 80 oldalas, bővített kiadásban. A folyóiratszám többek között négy, a testnevelő tanárokat közvetlenül is érdeklő közleményt tartalmaz. Beszámolót közöl az országos sportorvos munkaértekezletről, melyen az iskolai testnevelésről és sportról több vonatkozásban is esett szó, közli továbbá *dr. Lissák Kálmán* tanulmányát a neurohumorális tényezők szerepéről a testnevelésben és a sportban, *dr. Sz. M. Ivanov* cikkét az asthma bronchialéban szenvedő gyermekek gyógytestneveléséről, *dr. Tomola György és dr. Nemessuri Mihály* publikációját a testnevelés, mint gyógytényező szerepéről a rehabilitációban.

Szakirodalmi figyelő

● Az iskolai sport hatékonyabbá tételéért

A svájci Magglingenben legutóbb nemzetközi konferencián vitatták meg az iskolai testnevelés különböző problémáit. Többek között ismételten leszögezték, hogy a testnevelési órák megtartása ma már nem elegendő az ifjúság testnevelése szempontjából. Az életkörülmények változásával megváltoztak az igények, szükségszerűvé vált az iskolai sport fejlesztése. A legfőbb irányvonalnak azt tartják, hogy már négyéves kortól kezdve meg kell teremteni a rendszeres napi testmozgás lehetőségét. További szempont, hogy az iskolás korú gyermekek testi nevelése terjedjen ki az iskolán kívüli életre is, ehhez szükséges a sportegyesületek, az egyes szövetségek és az iskola szoros együttműködése. (SPORT Zürich, Svájc.)

● Az alsó tagozati testnevelésről

A cikk kifejti, hogy az óvodai testnevelés fejlődésével ma már az iskolába lépő gyermek mögött komoly testi fejlődés van. A tanulók ebben a korban már tudnak futni, ugrani, dobni elemi fokon, és rendkívül ügyesek, kitartóak a testi teljesítményekben. Ennek megfelelően az általános iskola 1. osztályában el lehet kezdeni a tervszerű testnevelést. A szerző érdekes párhuzamot von a régi és az új felfogások között, ame-

lyek az alsó tagozati testnevelésről kialakultak. Megállapítja, hogy a polgári elméletek utóhatása még nagyon érződik egyes helyeken, és e szemlélet alapján úgy kezelik ezt a kort mint: „játékos kort". Ezzel szemben áll a greifswaldi kutatócsoport és a szovjet szakemberek által képviselt felfogás, amely szerint már a kezdő iskoláskor is „teljesítő kor", ahol a sokoldalú testi nevelést meg kell kezdeni. Természetesen az alsó tagozaton alkalmazott rendszeres testnevelési munka nem mellőzheti a játékot. A szerző kiemeli, nem a játék ellen van, hanem a „játékosság" címén elhanyagolt alsó tagozati testnevelés ellen. (Die Unterstufe. Szerző: H. Gärtner.)

● Több kéziszergyakorlatot

Az órák bemelegítő részében a testnevelők leggyakrabban szabadgyakorlatokat végeztetnek. A szerző szerint sokkal élvezetesebb és hatékonyabb a bemelegítés, ha valamilyen kéziszert alkalmaznak. Felsorolja azokat a kéziszergyakorlatokat, amelyek különösen alkalmasak a bemelegítésre, a légzés és a vérkeringés serkentésére, az ügyesség fejlesztésére, a szép testtartás kialakítására. Kiemeli a fabotgyakorlatokat, amelyek igen hatásosak; a botok kezelése nem igényel előképzettséget, és házilag is könnyen előállíthatók. A cikk végén részletesen ismertetett botgyakorlatokat találhatunk 1–4. osztályosok számára. (Tanügyi Újság, Románia. Szerző: F. Lőrinczy.)

● A játék mint nevelési eszköz

Az ELTE Neveléstudományi Tanácsának kiadványsorozatában jelent meg Vág Ottó tanulmánya, amely a játék pedagógiai problematikáját tárgyalja. Az általános jellegű kérdések után főleg a tematikus játékokkal foglalkozik. A tematikus játékok (alkotójáték) tartalma a valóság valamely jelenségcsoportjából merített témából ered, és a játéktevékenység egyik legjellegzetesebb formája. Bár a tematikus játék csak egy bizonyos életkorra jellemző, elemzése mégis számos olyan konzekvenciával szolgál, amely a játék általános pedagógiai kérdéseit is érinti. Tudományos igénnyel tárgyalja a játék fogalmát, fajtáit, a játékeszközök szerepét, a játék feltételeit és irányítását. A szerző részletesen foglalkozik – a tematikus játékok kapcsán – a kiskorúak (6–8 évesek) játékainak kérdéseivel, ezért az alsó tagozaton tanító testnevelők figyelmét külön is felhívjuk az értékes tanulmányra. (Vág O.: A játék mint nevelési eszköz, Tankönyvkiadó, 1966.)

● A testnevelési órák jelentősége az egészségügyi nevelés terén

A szerző megállapítja, hogy a testnevelési óra ugyan csak korlátozottan szolgálja a szervek funkcionális állapotának teljes kifejlesztését – a viszonylag csekély óraszám miatt –, de alkalmas arra, hogy kialakítsa a tanulókban a rendszeres testnevelést mint szokást. Fontos a megszerettetés, az igény felkeltése, hogy felnőttkorban is olyan kultúrtevékenységgé váljék a testgyakorlás, mint a napi tisztálkodás. A cikk rámutat az orvos és a testnevelő együttműködésének jelentőségére, és a következőkben összegezi a testnevelési óra feladatát az egészségügyi nevelés terén: ki kell emelni a testnevelésnek a betegségek profilakszisában betöltött szerepét; a tisztálkodás megvalósítása minden óra után; a sportruházat ellenőrzése és az időjáráshoz alkalmazkodó öltözködésre szoktatás; a szabadban tartott órán hangsúlyozni kell a természet erőinek edző hatását; a testnevelési óra derűje rendkívül jó hatású lehet neurózisok megelőzése és befolyásolása szempontjából. (Egészségügyi Felvilágosítás, 1965. Szerző: Dr. Nemessuri M.)

● Megjelent az MTS módszertani tájékoztató 2–3. száma.

A 2. szám a sportpszichológia tárgyát, célját, feladatait elemzi, majd neves külföldi szerzőktől ismertet tanulmányokat a sport különböző lélektani problémáiról. Többek között foglalkozik a sportoló személyiségével és a személyiséget befolyásoló tényezőkkel. Az utolsó fejezetben a versenyzés pszichológiáját tárgyalja. A Módszertani Tájékoztató 3. száma részletes jelentést közöl a II. Nemzetközi Sporthéten (Előolimpián) részt vett magyar sportküldöttség tevékenységéről és tapasztalatairól. (MTS Módszertani Tájékoztató, 2–3. sz. Szerk.: Dr. Hepp F.)

Sportmódszertani füzetek

Amióta először írtunk e folyóirat hasábjain az iskolai sportkörök módszertani útmutatóiról, örvendetesen szaporodott a kiadványok száma. Ezen túl az is örvendetes, hogy szerte az ország iskolai sportköreiben lépten-nyomon találkozhatunk velük a testnevelő tanárok kézikönyvtáraiban, a tanulók mindennapos sporttevékenységei közben.

A sorozat *harmadik füzete* egy nemzetközi atlétikai versenysorozat kiírását és pontértéktáblázatát tartalmazza, amely a „Barátság" középiskolai atlétikai öttusa versenyeit népszerűsíti. A kezdeményezés Bulgáriából indult el és a népi demokratikus országok ifjúsági szervezetei között élénk visszhangra talált. Sajnos, az első nemzetközi találkozó után pangás következett be a kezdeményezés folytatásában, pedig igen hasznos és értékes atlétikai versenysorozat sorsáról van szó. Reméljük, a folyó tanévben a hazai versenyek már nagyobb népszerűségnek fognak örvendeni és középfokú iskoláinkban meghonosodik e hasznos versenysorozat.

A *negyedik füzet* — miként a második is — elsősorban a testnevelő tanárok részére készült, amelyben az iskolai sport módszertani kérdéseivel foglalkozunk. Arról van benne szó, hogy a sportköri foglalkozások országos méretekben előre lendíthetik a tanulóifjúság testi nevelését, hiszen a jól szervezett iskolai sport a tanulók nagy tömegeit rendszersen aktivizálhatja, a szakosztályban foglalkoztatott fiatalok sportbeli képzettségét nagymértékben növelheti.

Az *ötödik füzet* az iskolai természetjáráshoz, az ifjúsági természetbarát mozgalom fejlesztéséhez kíván segítséget nyújtani. Annak ellenére, hogy az utóbbi években mind számszerűségében, mind szervezettségében fejlődött a tömegfoglalkoztatásnak e nagyszerű lehetősége, még sok iskolában nem élnek vele. Füzetünk tanároknak, diákoknak egyaránt hasznos tanácsokat, példákat, módszereket ad a természetjárás szervezéséhez, lebonyolításához a legegyszerűbb kirándulástól kezdve a nagyobb szervezést kívánó és anyagilag igényesebb kirándulásokig, túrákig, táborokig.

A füzet nagy érdeklődést váltott ki, amit mi sem bizonyít jobban, minthogy megjelenése után a pótigénylések sora érkezett iskoláktól, természetbarát szakosztályoktól, helyi szövetségektől. Reméljük, az érdeklődésen túl rövidesen az eredményességről is beszámolhatunk.

Rövidesen megjelenik a hatodik füzet, amely a középfokú iskolák 1967—68. tanévi sportprogramját és a felújított országos bajnokságok versenykiírását fogja tartalmazni.

Gondoljuk, az egyik legnépszerűbb füzet áll szerkesztés alatt, amely az MTS Országos Elnökségének az iskolai sport további feladataira hozott határozatával ismét fellendülést jelent az iskolai sportban.

Mezőfy András

Felhívás!

Kérjük olvasóinkat, hogy közlésre szánt cikkeiket gépelve, két példányban küldjék meg a szerkesztőség címére (Budapest, VII., Gorkij fasor 17—21). — A papírlapnak csak az egyik oldalára, kettes sortávolsággal írjanak. Egy-egy oldalra 30 sort gépeljenek. A sor hossza 66 betűhely. A cikk terjedelme legfeljebb 6—8 gépelt oldal lehet.

A rajzokat, táblázatokat, fényképeket külön mellékletként, megfelelő ábraszöveggel (képaláírással) ellátva küldjék be.

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

№ 3 1967 г.

Ференц Такач: Некоторые возможности и методы воспитания мировоззрения в обучении физкультуре 65

Эндрэ Бурка: Кибернетика и обучение физкультуре 73

Ласло Надори: Результат работы как педагогический метод 80

Пал Немчик: Связ между способностью и генетическими факторами популяции в физкультуре 85

Янош Сабо: Обмен местами и обучение ему на уроках физкультуры 88

ОБЗОР 93

СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА 94

KÖRPERERZIEHUNG

Heft 3/1967.

Ferenc Takács: Einige Möglichkeiten und Methoden der Weltanschauungserziehung in der Körpererziehung..... 65

Endre Burka: Kybernetik und Körpererziehung 73

László Nádori: Die Leistung als pädagogische Methode 80

Pál Nemcsik: Zusammenhang zwischen Leistungsfähigkeit und genetischen Faktoren der Population in der Körpererziehung 85

János Szabó: Stellenwechsel und dessen Unterricht in den Unterrichtsstunden der Körpererziehung 88

UMSCHAU 93

FACHLITERATUR 94

Ára: 2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlapirodánál
(Budapest, V., József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
félévre 7,20 Ft

Csekkszám: 61.256

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól kezdve kéri!

Indexszám: 25 110